

EDUCACIÓN FÍSICA

Sandra CORTIZO LIZARBE

SALA DE PSICOMOTRICIDAD
PARA EL FOMENTO DE LA
EXPRESIÓN CORPORAL Y LA
CREATIVIDAD

TFG/GBL 2019/20

upna
Universidad Pública de Navarra
Nafarroako Unibertsitate Publikoa

Grado en Maestro de Educación Infantil/
Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Grado en Maestro en Educación Infantil
Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Trabajo Fin de Grado
Gradu Bukaerako Lana

***SALA DE PSICOMOTRICIDAD PARA EL
FOMENTO DE LA EXPRESIÓN CORPORAL Y LA
CREATIVIDAD***

Sandra Cortizo Lizarbe

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS, SOCIALES Y DE LA
EDUCACIÓN
GIZA, GIZARTE ETA HEZKUNTZA ZIENTZIEN FAKULTATEA

UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA
NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA

Estudiante / Ikaslea

Sandra CORTIZO LIZARBE

Título / Izenburua

Sala de psicomotricidad para el fomento de la expresión corporal y la creatividad

Grado / Gradu

Grado en Maestro en Educación Infantil / Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Centro / Ikastegia

Facultad de Ciencias Humanas, Sociales y de la Educación / Giza, Gizarte eta Hezkuntza
Zientzien Fakultatea

Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa

Director-a / Zuzendaria

Cristina MARTINEZ LABARI

Departamento / Saila

Departamento de la salud

Curso académico / Ikasturte akademikoa

2019/20

Semestre / Seihilekoa

Primavera / Udaberria

Preámbulo

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, modificado por el Real Decreto 861/2010, establece en el Capítulo III, dedicado a las enseñanzas oficiales de Grado, que “estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Grado [...] El Trabajo Fin de Grado tendrá entre 6 y 30 créditos, deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título”.

El Grado en Maestro en Educación Infantil por la Universidad Pública de Navarra tiene una extensión de 12 ECTS, según la memoria del título verificada por la ANECA. El título está regido por la *Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil*; con la aplicación, con carácter subsidiario, del reglamento de Trabajos Fin de Grado, aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad el 12 de marzo de 2013.

Todos los planes de estudios de Maestro en Educación Infantil se estructuran, según la Orden ECI/3854/2007, en tres grandes módulos: uno, *de formación básica*, donde se desarrollan los contenidos socio-psico-pedagógicos; otro, *didáctico y disciplinar*, que recoge los contenidos de las disciplinas y su didáctica; y, por último, *Practicum*, donde se describen las competencias que tendrán que adquirir los estudiantes del Grado en las prácticas escolares. En este último módulo, se enmarca el Trabajo Fin de Grado, que debe reflejar la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas. Finalmente, dado que la Orden ECI/3854/2007 no concreta la distribución de los 240 ECTS necesarios para la obtención del Grado, las universidades tienen la facultad de determinar un número de créditos, estableciendo, en general, asignaturas de carácter optativo.

Así, en cumplimiento de la Orden ECI/3854/2007, es requisito necesario que en el Trabajo Fin de Grado el estudiante demuestre competencias relativas a los módulos de formación básica, didáctico-disciplinar y practicum, exigidas para todos los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil.

En este trabajo, el módulo *de formación básica* nos ha permitido conocer el funcionamiento y organización de la etapa educativa de infantil. Asimismo, se encuentra presente en todo momento ya que forma la base de mi conocimiento sobre el desarrollo y las características de los infantes, ayudándome a adaptar y diseñar las sesiones a las características de los infantes de 4 años. Por tanto, el módulo de formación básica se encuentra presente de forma global en todo el trabajo.

El módulo *didáctico y disciplinar* me ha aportado los conocimientos necesarios para poder elaborar la intervención sobre la que gira este trabajo de fin de grado. Con dicho módulo he podido conocer el modo de programar, diseñar y organizar las sesiones en base a unos contenidos y objetivos a conseguir. En definitiva, se encuentra representado en el trabajo de intervención ubicado en los anexos.

Asimismo, el módulo *practicum* ha permitido llevar a cabo este trabajo de intervención de elaboración propia en un centro educativo. Ha sido enriquecedor a nivel profesional y personal, ya que me ha permitido conocer en primera mano los resultados de la intervención, así como si era una intervención realista y adecuada al grupo o no y si cumplía con mis expectativas. Del mismo modo, ha sido enriquecedor ya que ha afianzado mi seguridad como docente. Por ello, el módulo *practicum* está presente en la puesta en práctica de la intervención, el análisis de sus resultados y en las conclusiones y cuestiones abiertas.

Por último, el módulo *optativo* de Educación Física ha sido clave para la elaboración de este trabajo. Las asignaturas ligadas a este módulo me han proporcionado las herramientas y los recursos necesarios para comprender el término de psicomotricidad y su importancia en esta etapa educativa, debido a que el juego y del movimiento permiten el desarrollo integral de los infantes. Por tanto, el módulo *optativo* está presente en el marco teórico, la intervención elaborada, la investigación realizada y en las conclusiones y cuestiones abiertas.

Resumen

A lo largo de la historia de la educación la psicomotricidad ha ido ocupando un lugar más distinguido en el currículum. Sin embargo, observamos que no ha sido del mismo modo en las escuelas, en la que permanece en muchos casos en segundo plano debido a que consideran a otras áreas como más importantes o significativas.

No obstante, la importancia de un adecuado desarrollo psicomotriz es irrefutable y compartido por toda la comunidad educativa debido a que fomenta el desarrollo integral del alumno. Es por ello que el documento que se presenta pretende hacer una revisión sobre la Psicomotricidad en el aula de Educación Infantil haciendo hincapié en la expresión corporal y la creatividad para, a partir de ahí, reflexionar y desarrollar una propuesta novedosa en la que el aula de psicomotricidad se convierta en un espacio de aprendizaje, en un ambiente de acción.

El objetivo que se persigue es analizar la importancia del movimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje trabajando de forma que los niños disfruten, conozcan y generen conocimientos sobre sí mismos y su entorno, fomentando su expresión corporal y su creatividad.

Palabras clave: Psicomotricidad; Educación Infantil; Expresión corporal; Creatividad; Innovación.

Abstract

Throughout the history of education, psychomotor skills have been acquiring a more distinguished place in the curriculum. However, we note that it has not been the same in schools, where it remains in many cases in the background because they consider other areas to be more important or significant.

Although, the importance of proper psychomotor development is irrefutable and shared by the whole educational community because it encourages the integral development of the students. That is why the document that is introduced aims to make a review on Psychomotricity in the classroom of Early Childhood Education

emphasizing body expression and creativity to, from there, reflect and develop a novel proposal in which the psychomotor classroom becomes a learning space, an environment of action.

The objective is to analyze the importance of the movement during the teaching-learning process by working in a way by which children enjoy, know and generate knowledge about themselves and their environment, encouraging their body expression and creativity.

Keywords: Psychomotricity; Child Education; Body Expression; Creativity; Innovation.

Índice

INTRODUCCIÓN.....	1
1. MARCO TEÓRICO: FUNDAMENTACIÓN Y SU RELACIÓN CON LA PRÁCTICA DOCENTE.....	3
1.1. DEFINICIÓN DE PSICOMOTRICIDAD	3
1.2. DEFINICIÓN DE EXPRESIÓN CORPORAL	9
1.2.1. <i>Elementos para trabajar la expresión corporal en Educación infantil y sus ventajas</i> 11	
1.3. DEFINICIÓN DE CREATIVIDAD	13
1.3.1. <i>Herramientas metodológicas para trabajar la creatividad en Educación infantil y sus ventajas</i>	16
1.3.2. <i>Diferencia entre creatividad y expresión corporal</i>	17
1.4. CARACTERÍSTICAS DE LOS INFANTES DE 4-5 AÑOS	21
2. MARCO PRÁCTICO	24
2.1. JUSTIFICACIÓN	24
2.2. DISEÑO DE INTERVENCIÓN	25
2.2.1. <i>Objetivos</i>	26
2.2.2. <i>Muestra</i>	26
2.2.3. <i>Sala de psicomotricidad</i>	28
2.2.4. <i>Objetivos y contenidos en relación el currículum</i>	47
2.2.5. <i>Temporalización</i>	51
2.2.6. <i>Recopilación de información</i>	53
2.2.7. <i>Metodología</i>	57
3. RESULTADOS, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN.....	59
CONCLUSIONES Y CUESTIONES ABIERTAS	
REFERENCIAS	
ANEXOS	
A. Anexo I	
B. Anexo II	
C. Anexo III	
D. Anexo IV	
E. Anexo V	
F. Anexo VI	
G. Anexo VII	
H. Anexo VIII	
I. Anexo IX	

**Sin tratar de ofender a ninguna persona o colectivo a lo largo de este presente trabajo se utilizará el género gramatical masculino para referirse a colectivos mixtos y así facilitar su lectura.*

INTRODUCCIÓN

Los expertos coinciden en que en la infancia existe una necesidad de movimiento. La motricidad ocupa un lugar crucial en estas edades ya que no soportan con facilidad la inmovilidad y el movimiento es su medio de conocimiento, aprenden y se desarrollan haciendo, experimentando e investigando. Como comentan García, Mones, Seefeldt, Ewing y Walks “el niño en las primeras edades es un ser físicamente activo, pero a medida que avanzan los años comienza a abandonar la práctica de actividad física” (citado en Montil, Barriopedro y Oliván, 2005).

En la actualidad, la actividad física, el movimiento, ha cobrado una gran importancia debido a su contribución hacia la mejora de la salud. Sin embargo, los nuevos modos de vida que han surgido están atentando contra la misma. Aspecto que, como hemos comprobado con autores como Montil, Barriopedro y Oliván (2005), también se observa en la vida de los infantes en quienes el sedentarismo ha ido aumentando, así como la obesidad y otros problemas de salud. “Los hábitos de vida sedentarios están creciendo en la sociedad, sobre todo desde el auge de las tecnologías, y el estilo de vida sedentario está siendo también transmitido a los niños que cada vez dedican más tiempo a actividades sedentarias. Tanto el sedentarismo como la inactividad física, se ha demostrado que tiene consecuencias negativas para la salud y que pueden llegar a convertirse en un problema grave de salud pública” (Soler y Castañeda, 2017, 188). A lo que hay que añadir hábitos poco saludables de alimentación que derivan en tres vertientes: desnutrición (debilitación por recibir mala alimentación), el hambre oculta (las carencias de vitaminas y minerales esenciales) y el sobrepeso u obesidad (acumulación anormal o excesiva de grasa), siendo esta última factor de riesgo en la mayor parte del mundo debido a la mayor disponibilidad de “calorías baratas” procedentes de alimentos grasos y azucarados que los infantes consumen habitualmente (UNICEF, octubre de 2019). Según La Encuesta Nacional de Salud en España (ENSE) de 2017, del Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social, en España hay un 28,6% de sobrepeso para niños y adolescentes de 2 a 17 años y unas

cifras de obesidad en torno al 10%, muy semejantes para niños y niñas en ambos casos (citado en González-Bueno y Gómez, octubre de 2019). Por lo que debemos trabajar desde las escuelas para fomentar hábitos saludables que perduren a lo largo de la vida de los infantes que pasan por nuestras aulas y así contribuir a erradicar estas malas prácticas. Hemos de recordar que *los hábitos se crean en edades tempranas*, por lo que es deber de la educación trabajarlos. Como comenta la OMS “Una buena nutrición (una dieta suficiente y equilibrada combinada con el ejercicio físico regular) es un elemento fundamental de la buena salud” (citado en Lozada, 2018, 52). En la comunidad educativa somos conscientes de ello, no obstante, sigue existiendo esa mala costumbre de que la psicomotricidad se quede en segundo plano o se prescinda de ella en caso de fallo de temporalización en las escuelas. Del mismo modo, como hemos podido observar, encontramos malas prácticas dentro del aula de psicomotricidad.

Con este trabajo se pretende dar una nueva visión al aula de psicomotricidad como espacio del fomento de la expresión corporal y de la creatividad y, por ende, como espacio de aprendizaje para demostrar la importancia de esta área en la educación. Para ello, hemos creado un proyecto de rediseño de un aula de psicomotricidad y un proyecto de psicomotricidad, de los que hablaremos en el marco práctico, cuyo hilo conductor se basa en la experimentación del propio cuerpo a través del movimiento. Dicho proyecto ha sido la propuesta práctica que se presenta y analiza en este trabajo. Está formado por un total de 8 sesiones en las que se trabaja de tres formas distintas: bajo un ejercicio funcional de expresión corporal, bajo la utilización de rincones en forma de circuito y bajo un pequeño taller de plástica y creatividad en las que, junto al alumnado, hemos creado materiales para añadir en nuestros rincones y potenciar su creatividad. Todas las sesiones se llevarán a cabo con 24 alumnos y alumnas del colegio Padre Luis Amigó, pertenecientes al segundo ciclo de Educación Infantil, en concreto al 2º curso.

Por último, el presente proyecto nace con el planteamiento de una serie de cuestiones de las que queremos conocer su respuesta a su finalización, tras haber analizado los datos. ¿Las sesiones planteadas mejorarán la creatividad y la expresión corporal en los infantes? ¿El proyecto afianzará en el centro una mayor confianza en la

psicomotricidad? ¿El proyecto de rediseño del aula es demasiado ambicioso debido a que es un espacio compartido por todo el segundo ciclo de EI? ¿Se mejorará el conocimiento de sí mismo y de sus emociones en los infantes?

1. MARCO TEÓRICO: FUNDAMENTACIÓN Y SU RELACIÓN CON LA PRÁCTICA DOCENTE

En este apartado se formularán las bases teóricas que fundamentan el trabajo. En él, están presentes las palabras claves que forman el objeto de estudio, como son: psicomotricidad, creatividad, expresión corporal y características de los infantes de 4-5 años. Se pretende, por tanto, analizar las aportaciones de distintos autores para reflexionar sobre ellas y profundizar en sus concepciones acerca de la importancia que tienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

1.1. Definición de psicomotricidad

La psicomotricidad, de forma general, es una disciplina que consiste en trabajar el desarrollo global de la persona a través de su cuerpo y del movimiento. “La psicomotricidad es esencialmente la educación del movimiento, o por medio del movimiento, que procura la optimización de las capacidades psíquicas de la persona. El objetivo de la psicomotricidad es el desarrollo de las capacidades motrices, expresivas y creativas del individuo, entendido en toda su globalidad, lo que le lleva a centrar su actividad e investigación sobre el acto motor y el movimiento” (Escribá, 1999, 11).

A lo largo de la historia, diferentes autores como Rousseau, Piaget, Winnicott, Bruner, Montessori, etc. han ido estudiando el desarrollo motor de la infancia. Aquí, tratamos de realizar un breve resumen para adentrarnos en el término *psicomotricidad*.

En el *siglo XIX* Wallon realiza unos primeros estudios científicos sobre este campo, por lo que se le reconoce como uno de los pioneros de la psicomotricidad. Este autor comenta que “bajo el término “psico” se encuentran desde los elementos superiores del espíritu hasta los sensitivos. Hace referencia al desarrollo psíquico que se obra en el sujeto a través del movimiento y se refiere tanto a la inteligencia como a la vida emocional” (citado en Escribá, 1999, 14). A su vez, Pastor (1994) sostiene que se adquiere conciencia del cuerpo como realidad única y dinámica, a través de la

motricidad. Corriente que comparte *Piaget* al afirmar en su teoría que la inteligencia se construye a partir de la actividad motriz del infante (Poca Silvestre, 2011).

En los *años cuarenta y cincuenta*, *Le Boulch* implementa la educación psicomotriz que “gira en torno al cuerpo para llegar a la representación mental y al desarrollo de su esquema corporal, mediante el cual el niño toma conciencia de su propio cuerpo y de las posibilidades expresivas del mismo, como a la organización y estructuración espacio-temporal, a la toma de conciencia y afirmación de la lateralidad y a la adquisición y control progresivo de la grafomotricidad en función de la expresión plástica y la lectoescritura. Todo ello en relación con uno mismo, con los demás y con los objetos {...}. La práctica psicomotriz es un vehículo de comunicación corporal, verbal y escrita, ya que uno de los objetivos fundamentales de la educación es la comunicación a través de los múltiples lenguajes a su alcance: corporal, gestual, rítmico, plástico o lectoescritor” (Escribá, 1999, 11). Según Pastor (1994), *Le Boulch* inicialmente asimila la psicomotricidad a la Educación Física y, más tarde, pasa a fundamentar su teoría en el método de la psicocinética o educación por el movimiento. Por ello, según Tomas et al., “el pensamiento de Jean Le Boulch se inscribe en la corriente francesa de la psicomotricidad en el ámbito de la educación psicomotriz. Esta corriente intenta hacer una integración cuerpo y mente, y concentra su tarea en el ámbito reeducativo y psicoterapéutico, aunque hoy en día, la psicomotricidad, entendida como educación por el movimiento (concepto introducido por Carlota Bühler) se presenta como un apartado curricular más en el sistema educativo” (citado en Chaverra y Uribe, 2007).

En el *siglo XX*, *Dupré* propuso el nombre de psicomotricidad, por lo que se le reconoce como *pionero* de la misma. Dicho autor la entiende como el elemento de acción necesario para paliar las carencias que presentaban personas con determinados trastornos mentales y su expresión en el cuerpo de quien los padecía (Mas, Anton, Forcadell, Martínez, Pla y Porta, junio 2017), dotándole de una visión únicamente terapéutica. Sin embargo, los trabajos de los autores *Ajuriaguerra* y *Diatkine* en el Hospital Henri-Rouselle de París, dieron un “giro significativo en la historia moderna de la psicomotricidad, al establecer las bases científicas de la práctica psicomotriz reeducativa, dando importancia a las posibilidades de educación y reeducación de los débiles motores” (Maldonado, 2008, 16).

De esta manera, “en el tercer cuarto del siglo XX, en el período que va desde 1945 a 1973, se produce la conformación disciplinar de la psicomotricidad, se establecen y afianzan las aportaciones fundamentales en la codificación del concepto, la metodología específica que diferencia esta disciplina de otras y se reconoce oficialmente la profesión de psicomotricista, a la vez que se dota de los estudios correspondientes” (Maldonado, 2008, 16).

Haciendo un pequeño repaso sobre la historia de la psicomotricidad podemos observar como existen diferentes concepciones de la misma debido a la diversidad de teorías y enfoques científicos que existen. Algunos autores la entienden como una técnica, otros como una ciencia, otros como una metodología de actuación práctica, etc. Como comenta Pastor (1994) bajo la denominación de Psicomotricidad se albergan multitud de concepciones con diferente carácter teórico que, en ocasiones, cuentan con llamativas diferencias en su aplicación práctica. En ellas podemos observar como algunos centran su interés en el polo de motricidad, otros en el de psico y como otros tratar de aunarlos.

Wallon y Piaget entienden la psicomotricidad como “una acción educativa que valora la actividad corporal en y para el desarrollo de las funciones cognitivas” (Poca Silvestre, 2011, 86). Por su parte, *Picq y Lapierre* la definen como una disciplina cuyas posibilidades terapéuticas son enormes y cuya validez exige un conocimiento de las etapas del desarrollo normal del infante, así como de los elementos que componen la base de la psicomotricidad. (Leiva, 2004). *Defontaine* define la Psicomotricidad diciendo que “es un itinerario, un movimiento de la motricidad hacia la psicomotricidad propiamente dicha, es decir, la integración de la motricidad elevada al nivel de deseo y de querer hacer” (citado en Arnaiz, 1984, 347).

Lagrange dice que la psicomotricidad prepara al infante para la vida del adulto.

“Considera que, en la educación psicomotora, el movimiento no es más que un soporte que permite al niño adquirir unos conceptos abstractos, unas percepciones y unas sensaciones que le brinden el conocimiento del complejo instrumento que es su cuerpo, y a través de él, el conocimiento del mundo que le rodea” (citado en Escribá, 1999, 15).

Vayer “estima la Psicomotricidad básica en el desarrollo del niño ya que la concibe como una educación global que, al asociar los potenciales intelectuales, afectivos, sociales, motores y psicomotores del niño, le da una seguridad, un equilibrio y permite su desenvolvimiento al organizar de manera correcta sus relaciones con los diferentes medios, en los que está llamado a evolucionar {...}. Según Vayer, la educación psicomotriz es la indicación fundamental para la resolución de los problemas de los niños y para la rehabilitación de las diversas alteraciones o dificultades que una personalidad puede encontrar consigo misma.” (citado en Escribá, 1999, 15-16). Este autor diseñó “un instrumento para la evolución de las conductas que forman el perfil de desarrollo psicomotor del niño” (Pastor, 1994, 72).

Por otro lado, autores como *Lapierre y Aucouturier*, le dan a la psicomotricidad una concepción dinámico-vivencial, basándola en el análisis del movimiento desde el punto de vista neurológico, psicogenético, semántico y epistemológico (Mas et al., junio 2017). Siendo sus beneficios:

- Favorecer la expresividad psicomotriz.
- Posibilitar el desarrollo del infante según su propio ritmo de aprendizaje.
- Facilitar la situación vivida en común con el grupo, libre, espontánea y corporal.
- Favorecer la comunicación.

Lapierre y Aucouturier “han considerado la Psicomotricidad desde un punto de vista distinto de su aspecto clásico {...}. Estos autores consideran que la Psicomotricidad es el acercamiento al movimiento a través de la dimensión psicológica, es expresión, pulsión de la historia de la personalidad por medio de la vía del cuerpo. Para ello, ante la actuación del niño es indispensable comprender su gestualidad y darle sentido” (citado en Escribá, 1999, 16). Por ello, se podría decir que estos autores orientan su concepción de la psicomotricidad hacia la comunicación corporal. *Aucouturier* comenta que “todo practicante de la Psicomotricidad debe respetar la expresividad del niño, desde la más limitada a la más excesiva {...}. La práctica psicomotriz planteada por *Aucouturier* comprende al niño, lo respeta y actúa integrando su expresividad motriz en un esfuerzo permanente de intervenir sobre sus investimentos en el espacio, con los objetos y las personas.” (citado en Escribá, 1999, 21).

Según Maldonado (2008), *Lapierre y Aucouturier* le dan una *postura dinámica* en la que consideran al infante en su globalidad, partiendo de su vivencia y de su experimentación y oponiéndose a la *postura normativa* de otros autores como Picq y Vayer, Le Boulch y Defontaine. Quienes consideran al cuerpo como instrumento, partiendo siempre de un diagnóstico psicomotor previo. Para conciliar estas dos posturas surgen, por un lado, la *postura mixta* representada por *Berruezo, Amicale*, etc. que consideran al *cuerpo como un instrumento adaptado al medio*, valorando la importancia de la percepción vinculada al movimiento y priorizando la propia experimentación y la relación con los otros. Y, por otro lado, la *postura ecléctica* representada por *Viscarro y Camps* quienes intentan favorecer el desarrollo global y armónico del infante “partiendo de la vivencia, de la experimentación y la planificación de los contenidos de Educación Infantil de modo que, las actividades en las sesiones de psicomotricidad preparen, consoliden los aprendizajes y potencien los aspectos de relación social” (Maldonado, 2008, 20).

Por otra parte, para hablar brevemente de la historia de la psicomotricidad en España, destacar que en 1998 se constituye la *Federación de Asociaciones de Psicomotricistas del Estado Español*, “creada por varias asociaciones de psicomotricidad que intentan agrupar a los profesionales que practican la psicomotricidad, para atender sus intereses colectivos y estimular el desarrollo de la psicomotricidad en todos sus ámbitos” (Maldonado, 2008, 47). Esta asociación define la psicomotricidad como “la disciplina que, basándose en una concepción integral del ser humano, se ocupa de la interacción que se establece entre el conocimiento, la emoción, el cuerpo y el movimiento y de su importancia para el desarrollo de la persona, así como de su capacidad para expresarse y relacionarse en un contexto social” ” (citado en Del Arco, 2017, 9-10).

El desarrollo de la *práctica psicomotriz* se lleva a cabo, sea cual sea la edad, en diferentes ámbitos de intervención, como son los siguientes:

- Educativa/estimulativa/preventiva:

Esta técnica ayuda a los infantes en su desarrollo evolutivo, estimulándolos en sus habilidades y destrezas, evitando actitudes que puedan entorpecer su desarrollo.

- Reeducativa:

Esta servirá de ayuda para aquellos alumnos y alumnas que puedan tener algún problema madurativo o relacional. De esta forma, tendrán una motivación global y más completa.

- Terapéutica:

Esta última técnica se utiliza en los niños y niñas que tienen problemas más graves de adaptación social o que tienen más dificultad para establecer relaciones con los iguales. Para ello, hay que identificar cuáles son las causas e intervenir.

“La intervención psicomotriz, sea educativa, reeducativa o terapéutica debe favorecer una armonía entre la emotividad, las competencias motoras, la actividad mental y las capacidades comunicativas dentro de una dinámica relacional personal y social” (Maldonado, 2008, 58). La práctica psicomotriz *favorece la comunicación* ya que “la sala de psicomotricidad resulta un lugar privilegiado para la comunicación a nivel verbal y no verbal. El niño utiliza los gestos, la mirada, la voz, la mímica, etc., que adquieren un sentido preciso en este lugar. A su vez, el niño encuentra en estas manifestaciones una persona que lo escucha, que acepta sus producciones y que le responde comprendiéndolo y haciéndole evolucionar” (Escribá, 1999, 42). También favorece el acceso a la *comunicación escrita* ya que “muchas de estas palabras que resultan de la vivencia de la práctica psicomotriz son objeto de estudio {...} o bien se forman a partir de ellas frases que indican acciones realizadas en el gimnasio, incluso desde las mismas palabras se llega al estudio del fonema-grafema, etc.” (Escribá, 1999, 47-48). Así, *Escribá* (1999) se vale de estudios de investigación de *Arnaiz y Lozano* para indicar que a través de la psicomotricidad los docentes pueden trabajar el desarrollo del *aprendizaje de la lectoescritura* ya que los infantes realizan lectura de palabras significativas, puesto que verbalizan las acciones y juegos que han realizado en la sesión. Palabras que los docentes pueden escribir en un mural y ser objeto de lectura colectiva en clase, pueden realizar dominós con ellas, trabajar la composición escrita de la palabra, añadirlas en frases para trabajar su composición, trabajar los fonemas y el desarrollo grafomotor, trabajar las matemáticas basándose en situaciones vivencias,

etc. Lo que podemos decir que da un carácter a la psicomotricidad de *aprendizaje global* y que permite la *cooperación entre todas las áreas del currículo*.

1.2. Definición de expresión corporal

Si nos adentramos en el término expresión corporal vemos que tiene diversas *interpretaciones*, quizá debido a que ha sido estudiado en diversos campos como la antropología, la psicología, la educación, etc.

Por un lado, autores como *Gardoqui y Sierra*, desde el área de la Educación física, comentan “Contenido de la Educación Física caracterizado por el tratamiento específico y diferenciado de todos los aspectos del movimiento en sus vertientes formales y expresivas en función de sus objetivos de expresión, comunicación y creatividad” (citado en Llopis, 2002, 43).

Por otro lado, autores como *Stokoe y Harf* añaden “la expresión corporal es un lenguaje por medio del cual el ser humano expresa sensaciones, emociones, sentimientos y pensamientos con su cuerpo, integrándolo de esta manera a sus otros lenguajes expresivos como el habla, el dibujo y la escritura” (citado en Ortega, 2010, 1). Asimismo, *Stokoe* la define como “la danza de cada persona, su propia danza, su manera única, subjetiva y emocionada de ser y estar, de sentir y decir, con y desde su propio cuerpo” (citado en García, Pérez y Calvo, 2013, 19).

De esta forma, entendemos la expresión corporal como una *forma de comunicación* con el medio y con los demás a través del propio *cuerpo*, del movimiento, de los gestos, expresiones faciales y de la acción, implicando aspectos expresivos, cognitivos, comunicativos y afectivos que podemos encontrar en el Currículum de Educación Infantil.

Llopis (2002) aporta una propia definición encaminada hacia la formación del docente de Educación Física en la que expresa que, al referirnos a actividades corporales de expresión, debemos entenderla como aquellas actividades que favorezcan en los estudiantes la comunicación corporal espontánea y creativa, a través de un lenguaje corporal propio y original, que les proporcione recursos para expresar y enseñar a expresar sentimientos, emociones, sensaciones y pensamientos. Como comentan García, Pérez y Calvo (2013), la expresión corporal persigue una serie de objetivos

encaminados a la búsqueda del bienestar con el propio cuerpo, es decir, al desarrollo personal. Aspectos que ayudan en la construcción de la identidad y de la autonomía personal ya que “es una experiencia que ofrece medios para un mejor conocimiento, desarrollo y maduración del ser humano. Todo ejercicio de expresión corporal, por tanto, se convierte en una manifestación total del alumnado, ya que es necesaria la participación activa de la mente, la sensibilidad individual y la imaginación” (Del Mar Cañete, 2009, 2).

Por tanto, la expresión corporal se convierte en un *agente educativo*. En palabras de García, Pérez y Calvo (2013) permite *desarrollar en el practicante*:

1. Comunicación de forma *no verbal*, expresando ideas, emociones y sentimientos a través del lenguaje corporal.
2. *Socialización* y establecimiento de relaciones positivas con los demás.
3. *Trabajo en equipo*.
4. Desarrollo de la *capacidad creativa*.
5. Reconocimiento de *elementos* históricos, culturales, sociales y artísticos asociados a la expresión corporal.
6. *Disfrute del movimiento* en sí mismo como forma de evasión y liberación de tensiones.

Del mismo modo, según Pastor (1994):

1. Desarrolla la conciencia del propio cuerpo, lo que supone importantes aportaciones en el proceso de aceptación y autoafirmación personal.
2. Contiene aspectos inconscientes, aunque su aprendizaje se realiza desde aprendizajes conscientes.
3. A través de ella se construye una realidad, aunque desde perspectivas siempre subjetivas.
4. Puede equilibrar una educación excesivamente verbalista, dando sentido y significado a los “silencios”.
5. Al tiempo puede reforzar la palabra, capacitándola en la creatividad de expresar las propias vivencias.

Sin embargo, para su consecución, será necesario trabajar a través de una metodología que promueva el aprendizaje vivencial, aprendiendo haciendo. “El profesional deberá

proponer actividades que supongan un esfuerzo y un reto adecuado a las capacidades del grupo. Tendrá que estimular, sugerir, orientar, controlar el riesgo, aportar ideas y ofrecer posibilidades de actuación” (García, Pérez y Calvo, 2013, 20).

1.2.1. Elementos para trabajar la expresión corporal en Educación infantil y sus ventajas

A la hora de hablar sobre expresión corporal en Educación Infantil contamos con una serie de recursos que nos ayudan a trabajarla, entre ellos contamos con:

1. *Cuentos motores*, “narraciones breves de hechos imaginarios, con un conjunto reducido de personajes, cuyo hilo argumental es sencillo y nos remite a un escenario o contexto imaginario, donde se llevan a cabo diferentes tareas motrices, actividades y juegos asociadas a la trama de dicho cuento” (Otones de Andrés, López, 2014, 29).
2. *Juego simbólico*, “es espontáneo ya que en sí mismo no tiene ninguna finalidad aparente, donde los niños y niñas asumen funciones de determinados roles realizando acciones “ficticias” como si fueran reales” (Del Mar Cañete, 2009, 7).
3. *Dramatización, juego dramático o expresivo*. Por un lado, la dramatización se entiende como el acto de llevar a cabo la representación de una historia a partir de la interpretación y el juego dramático como “una forma de actividad donde el grupo de niños y niñas inventa e improvisa a partir de temas y personajes elegidos por ellos mismos, sin la presencia de espectadores y donde todos juegan simultáneamente” (Del Mar Cañete, 2009, 8). Nos encontramos con una infinidad de posibilidad ya que, para su realización, nos podemos ayudar de canciones, cuentos, poemas, etc. Por otro lado, Sánchez-Romero “defiende los juegos expresivos como aquellos desarrollados a través de actividades de manipulación (construir), gráfico-pictóricas (construir, fantasía), de dramatización (expresión corporal, comunicación), de movimiento (placer de la motricidad)” (citado en Herranz y López, 2014, 28).
4. *Danzas*. Forma del arte que utiliza como vía el lenguaje gestual del propio cuerpo y que permite expresar sentimientos y emociones, normalmente va acompañado de música. “Con este recurso pueden desarrollarse diferentes contenidos como por ejemplo: La actitud corporal, la creatividad motriz, la

mirada, gestos, la orientación y percepción espacial, etc.” (Herranz y López, 2014, 13).

5. *Canciones motrices*, entendidas como recurso mixto que engloba aspectos de Educación Física y Educación Musical y cuya metodología se basa en la acción y globalización, utilizando estrategias lúdicas que despierten la motivación y el interés de los niños (Herranz y López, 2014). Son famosos dos métodos para su utilización en EI, el método Dalcroze (enseñanza musical a través del movimiento) y el método Orff (enseñanza musical a través de instrumentos básicos o posibilidades sonoras del propio cuerpo).
6. *Teatro de sombras*. Recurso que se utiliza para contar historias por medio de efectos ópticos. En EI se puede realizar con una sábana y un proyector o foco, puede utilizarse todo el cuerpo o las manos, incluso títeres o figuras hechas por los infantes. Permite desarrollar la expresión con el propio cuerpo.

Algunos de los beneficios que nos genera la puesta en práctica de la expresión corporal en las aulas son:

1. Ayuda en la construcción de la *identidad*. El infante va adquiriendo un conocimiento progresivo del cuerpo, toma conciencia de sí mismo y del mundo que le rodea. Asimismo, le ayuda a aceptar su propio cuerpo y el de los demás. “La expresión corporal ayuda al alumnado en la formación del concepto de sí mismo y contribuye también a la adquisición de los instrumentos básicos para el control del propio cuerpo y la acción sobre la realidad. Sobre estas bases se construyen la identidad personal y desarrollan su autonomía” (Cáceres, 2010, 5).
2. Ayuda en la construcción de la *autonomía* personal. Debido al desarrollo de la motricidad se facilita la realización por sí mismo/a de las actividades cotidianas, de las rutinas. Lo que conlleva el conocimiento de pautas de convivencia, de roles sociales, etc. A su vez, fortalece la *autoestima*.
3. Ayuda con claridad a *manifestar* los estados de ánimo, las emociones de los infantes ya que se expresan mejor por otros medios antes que por el verbal. Así como a desarrollar destrezas sociales Según Mutti, “entre los beneficios del baile en los niños encontramos factores sociales y emotivos, la actividad los

puede ayudar a superar la timidez, a hacer amigos, a desinhibirse, liberar tensiones y miedos, fomentando fuertemente la confianza en sí mismos” (citado en Abigail, 2017, 20).

4. Es un vehículo de *observación* del infante, tanto de sí mismo como de las relaciones que mantienen los unos con los otros.
5. Su aplicación desarrolla propiamente la *creatividad*. “En el ámbito de la Educación Física éste habita principalmente en la Expresión Corporal la cual seduce al cuerpo con proyectos de libertad, siendo un vehículo inmejorable para el desarrollo de la creatividad personal” (Marina, 2001, 2).

En resumen, promueve el desarrollo social, cognitivo, lingüístico, motor y afectivo en los infantes lo que la convierte en un medio para el desarrollo integral de las criaturas.

1.3. Definición de creatividad

La creatividad es una capacidad que el infante posee desde que nace y que va desarrollando a lo largo de su infancia. De esta forma, podemos decir que los niños y las niñas son creativos por naturaleza. Sin embargo, esto no quiere decir que sea algo estático que se mantiene siempre ahí. El infante, a lo largo de su vida, va a desarrollarse en diferentes *contextos* que le van a dar herramientas para potenciarla o no.

El primer contexto en el que va creciendo y desarrollándose es el *familiar*, el cual se entiende como el primer contexto social en el que los infantes se desenvuelven. Es el pilar básico del desarrollo del infante, de su educación y socialización, ya que según Maestre (2009), es la familia quien garantiza los aprendizajes básicos para el desenvolvimiento autónomo del infante dentro de la sociedad. De este contexto dependerá el equilibrio emocional, la madurez y la forma de relacionarse del infante. Después, encontramos el contexto de la *escuela*, un contexto mucho más amplio en el que comienza a relacionarse con sus iguales y con otras personas de fuera de su entorno más cercano, dándole un carácter de nuevo contexto social para el infante en el que comenzará a entender las normas de convivencia, entre otras muchas. Esto supondrá que el infante se desenvuelva en un nuevo terreno en el que surgirán situaciones adversas a las que tendrá que hacer frente, quizá ayudándose de

su creatividad. En resumen, podríamos decir que es un contexto en el que tendrá lugar un proceso de enseñanza-aprendizaje para la consecución del desarrollo a todos los niveles: cognitivo, social, motriz, afectivo, etc.

Es en este punto donde se debe prestar especial atención, ya que la escuela es un agente activo en la influencia creativa, en el desarrollo integral y significativo de los infantes. Entendiendo, por un lado, los términos *aprendizaje integral y significativo* como una metodología, una filosofía educacional en la que debemos tener en cuenta el proceso de construcción de significados por parte del alumnado, aportando todo aquello que garantice adquisición, asimilación y retención del contenido que vamos a trabajar (Rodríguez, 2011). Y, por otro lado, el término *creatividad* que tiene infinidad de definiciones debido a los distintos puntos de vista existentes que le dan una forma u otra aunque, para tener una idea conjunta, podemos entenderla como “una capacidad específica del ser humano que le permite crear, elaborar productos y poner en práctica soluciones para resolver problemas de la realidad “(Medina, Velázquez, Alhuay-Quispe, Aguirre, 2017, 155). Sin embargo, como se ha apuntado al principio, no es algo estático. Puede perderse con el tiempo si no nos desenvolvemos en espacios o ambientes que promuevan el desarrollo de la misma. Para ello, la escuela y los docentes deben promover *experiencias educativas* en las que gracias a diversas herramientas didácticas se potencialice su desarrollo. Debemos prestar atención al desarrollo del *proceso creativo*, entendiéndolo como un proceso en el que se pone en juego el *pensamiento divergente* en el que las personas utilizan estrategias frente a problemas o situaciones para encontrar soluciones variadas. Este proceso es complejo en sí mismo, según Sánchez y Coterón (2012) porque su puesta en práctica es complicada y enrevesada ya que, refiriéndonos al objeto de estudio de este presente trabajo, nos enfrentamos ante dos tipos de motricidad, la *reproductiva* de modelos, en la que obtenemos una ejecución conforme a las reglas establecidas en el modelo propuesto y la *propositiva* de respuestas novedosas, en la que obtenemos una propuesta original como respuesta a la tarea planteada. Para su solución plantean que debemos verificar que se produce un aprendizaje real en nuestras prácticas, por lo que debemos estar atentos en nuestro planteamiento y dirigirlo al desarrollo de la autonomía personal y la producción de nuevas formas. Como comenta Cemades (2008) los docentes debemos buscar un modelo en el que todo el proceso esté

impregnado de esa idea de *creación propia*, en el que se valoren las aportaciones personales del alumnado, permitiéndole aplicar lo aprendido en distintos contextos.

Para validar ese proceso creativo Guerrero (2009) comenta que existen varios *indicadores de creatividad*:

1. *Fluidez*: producción de la mayor cantidad posible de palabras, ideas, expresiones, asociaciones, etc., atendiendo a una regla o consigna dada y sin limitaciones en cuanto al significado.
2. *Flexibilidad*: variedad o número de categorías diferentes que se utilizan en el momento de producir ideas y variedad de soluciones dadas a un problema.
3. Originalidad: respuestas menos habituales o que se alejan de lo obvio y común y que generalmente son juzgadas como ingeniosas.
4. *Elaboración*: organizar los proyectos e incluso las tareas más simples con el mayor cuidado posible.
5. *Sensibilidad para detectar problemas*.
6. *Capacidad de riesgo, tanto intelectual como físico*.
7. *Audacia, el humor, etc.*

“Los tres primeros factores, fluidez, flexibilidad y originalidad son funciones del Pensamiento Divergente o Lateral, que actúa como un explorador que va a la aventura. Es el que no se paraliza con una única respuesta ante un problema, es la libre asociación de ideas e imágenes. Es la reestructuración de lo conocido de un modo nuevo. En definitiva, provoca la creatividad” (Guerrero, 2009, 2).

Para su correcta consecución se debe atender una serie de condiciones en las aulas como son la libertad, la seguridad, la aceptación, el respeto, etc. Debe haber un clima adecuado y enriquecedor en los que la interacción alumno-alumno y alumno-adulto sea positiva. “Las investigaciones demuestran que el éxito de esa interacción está en el clima psicológico positivo, en la comunicación asertiva, la orientación oportuna, sentido de libertad y la socialización donde interactúan recíprocamente y con ello se potencia el desarrollo de las capacidades y las habilidades creativas del niño a través de un proceso progresivo que va de lo fácil a lo difícil, de lo conocido a lo desconocido, de lo reproductivo a lo autónomo y original como asegura Fernández et al.,” (citado en Medina, Velázquez, Alhuay-Quispe, Aguirre, 2017, 157).

1.3.1. Herramientas metodológicas para trabajar la creatividad en Educación infantil y sus ventajas

Al igual que con la expresión corporal, en Educación Infantil podemos valernos de una serie de múltiples recursos con los que trabajar la creatividad. Entre ellos destacan:

1. El *juego*, base del desarrollo de su aprendizaje puesto que es una actividad libre y placentera con las que los infantes conocen el mundo que les rodea. Aunque existen diversos tipos de juegos, en esta etapa predomina el *juego simbólico* en el que se imaginan una realidad inventada, recrean situaciones que fomentan su creatividad. Aquí, “es necesario crear un ambiente que estimule al niño a investigar, imaginar y manipular, que le permita dar sus propias respuestas, donde el adulto le oriente teniendo en cuenta las ideas del niño, por lo que debe ser capaz de cambiar su propio criterio ajustándose a las necesidades del grupo o de un individuo, debe ser flexible y no autoritario, debe ser conocedor de la información necesaria, no para transmitirla de modo unilateral sino para ayudar al niño a obtener el material necesario para mayor rendimiento en su investigación” (Cemades, 2008, 18). En palabras de Winnicott “en el juego, y quizá sólo en él, el niño o el adulto están en libertad de ser creadores. En el juego, y sólo en él, pueden el niño o el adulto crear y usar toda la personalidad, y el individuo descubre su persona, sólo cuando se muestra creador” (citado en Escribá, 1999, 19).
2. La *literatura*, ya que gracias a ella podemos trabajar de varios modos la imaginación con las criaturas. Los infantes pueden comenzar a crear sus propias historias, modificar los finales, dramatizar los cuentos, imaginar cómo son los personajes, etc. “Es de gran importancia ofrecer al niño variedad de textos escritos, desde el periodístico, los cuentos, comic, poesías, libros de consulta, etc. y en distintos formatos (informático, periódico, libros, etc.). De este modo el niño irá adquiriendo un lenguaje variado, y diversas posibilidades de expresarse según sus intereses o la actividad lo requiera, como hacer uso de “bocadillos” en sus dibujos, inventar un anuncio de un objeto que les gusta, etc.” (Cemades, 2008, 15-16).

3. Los *talleres y actividades plásticas* que permiten la libre creación de objetos, decoraciones, obras de arte, etc., les adentra en un mundo de colores, diversos materiales, olores, formas, técnicas, etc. y les permite experimentar, imaginar, plasmar sus vivencias y emociones. En este apartado cobra relevancia el *dibujo* ya que es un acto espontáneo y medio de comunicación interpersonal. Según Jerez (citado en Rojas, Fontana y Pereira, 2006), el infante cuando pinta plasma su percepción propia del entorno que le rodea, sus sentimientos, impresiones y experiencias, convirtiendo al dibujo en un valioso recurso para la comprensión del pensamiento de los más pequeños.

Todos estos elementos nos propician una serie de beneficios que son muy positivos para el desarrollo del infante ya que desarrollan la creatividad, dotando al infante de una serie de atributos que:

1. Fortalecen su *autoestima* ya que se sentirán seguros de ellos mismos.
2. Aumentan la *conciencia de uno mismo* y la capacidad de ser *flexible*, de saber crear, generar, explorar, etc., ya que se sienten libres para expresarse.
3. Desarrollan su *autonomía* ya que realizan la actividad ellos mismos, ellos crean, comienzan a superar los retos que se les plantean.
4. Mejoran el desarrollo de la *comunicación* ya que desean expresar todo lo que sienten y hacen.
5. Crean *situaciones positivas* ya que tendrán mayor adaptabilidad a situaciones nuevas.

1.3.2. Diferencia entre creatividad y expresión corporal

Tras haber definido el concepto creatividad y el concepto expresión corporal se nos plantean aspectos muy similares entre ellos que nos dificultan ver con claridad la diferencia entre uno y otro. Sin embargo, hemos de apuntar que la creatividad y la expresión corporal *no son lo mismo*, aunque cada uno de ellos ayudará al desarrollo del otro.

Según, Gil, Contreras, Gómez y Gómez (2008), la *Educación Física* en Educación Infantil trabaja *9 contenidos*: el control y la conciencia corporal, los reflejos, las emociones, las manipulaciones, las habilidades genéricas, la creatividad, la espacialidad, la

temporalidad y la expresión corporal. Añaden que la *expresión corporal*, por su parte, trabaja una serie de *contenidos basados en la música, el ritmo, el movimiento, los gestos-mímica, la danza y las dramatizaciones*. "{...}. Qué duda cabe que la expresión corporal es una forma de expresión del niño, un medio de enseñanza globalizado, un conjunto de contenidos específicos" (Gil et al., 2008, 165). Mientras que comentan que la *creatividad se trabaja en sí misma* y lo centra en *idear ejercicios*, proponer *iniciativas de juego, fantasía, imaginación*, etc. Por lo tanto, podremos decir que la creatividad es un *bloque de contenido específico* de la educación física, psicomotricidad en infantil, y la expresión corporal es *otro bloque de contenido específico* de la psicomotricidad. En los cuales, cada uno contiene *diferentes puntos a trabajar* los cuales hemos comentado anteriormente.

Este aspecto no supone que no se puedan *trabajar ambos contenidos conjuntamente* ya que uno necesita del otro. Llopis (2002) nos describe en su artículo como desarrollar un proyecto en el que se trabajan la expresión corporal y la creatividad conjuntamente para desarrollar un aprendizaje significativo en el alumnado ayudándose del *modelo "IOE"* de desarrollo de la creatividad que surge en 1974 de la mano de Díez, Mateos y Menchén. Este modelo trata de estimular la creatividad en el periodo escolar y se basa en tres ejes: *imaginación (I)*, *originalidad (O)* y *expresión (E)*. Además, según Llopis (2002) sigue tres vías en las que intervienen unas capacidades específicas, se desarrolla un proceso y existen unos indicadores que posibilitan y perfilan el resultado creativo. Estas vías son:

1. *Vía intelectual*: en la que la *capacidad* es la inteligencia, el *proceso* la intuición, la imaginación y el pensamiento y el *indicador* la *imaginación* que es la flexibilidad para relacionar las vivencias y experiencias.
2. *Vía ecológica*: en la que la *capacidad* es lo sociocultural, el *proceso* la naturaleza, la cultura y la inspiración y el *indicador* la *originalidad* que es la capacidad para dejar de lado los convencionalismos y los procedimientos establecidos, a favor de otros nuevos cuando hiciera falta. Es el modo personal de elaborar los contenidos del pensamiento.

3. *Vía multisensorial*: en la que la *capacidad* son los sentidos, el *proceso* la sensación, la percepción, el sentimiento y la emoción y el *indicador la expresión* que es la disposición para captar estímulos y expresarlos con sensibilidad.

Así, describe la aplicación de este modelo en sus clases concluyendo que en el alumnado se aprecia:

- “*Desconcierto*: ahora tienen la posibilidad de responder expresivamente como ellos quieran, sientan o necesiten, pero en algunos casos se quedan bloqueados sin ser capaces de dar una solución propia que no esté basada o sea similar a otras ya desarrolladas.
- La mayoría de los estudiantes *buscan una sola y única solución* al problema planteado, que sea de la forma más convencional posible y según ellos más correcta. De alguna manera están buscando una *fórmula o receta* que sirva para todo.
- No están acostumbrados a *sentirse partícipes y directores* de su formación.; ser creativo significa asumir riesgos, en la mayoría de las situaciones pedagógicas que planteamos sus respuestas determinan los contenidos que abordamos en profundidad.
- Cuando consiguen *liberarse del miedo* a ser observados, criticados y evaluados, las respuestas son más originales y valiosas.
- A medida que *se avanza* en el programa *los estudiantes se convencen* de que pueden utilizar más la imaginación, la intuición, la herencia de nuestra cultura, las sensaciones, los sentimientos, etc. y menos la razón y la lógica; y se demuestran a ellos mismos que los productos resultantes son buenos” (Llopis, 2002, 46).

Del mismo modo lo hacen Sánchez y Coterón (2012), partiendo de la idea de desarrollar un modelo de intervención didáctica cuyo objetivo es promover un *desarrollo del potencial expresivo de los infantes a través de procesos de creación corporal* gracias al *modelo 3-E, modelo de intervención didáctica* basado en tres fases:

1. Exploración: partiendo de propuesta sencillas y lúdicas en un entorno poco estructurado, con trabajo individual o por parejas. En ella “el cuerpo se pone en

acción y explora cada una de las propuestas, indagando, comprobando posibilidades y límites: «andamos de distintas formas» «nos desplazamos como si fuéramos...», «¿de cuántas somos capaces?» (Sánchez y Coterón, 2012, 44). Hay una gran cantidad de experiencias motrices y consignas variadas y abiertas.

2. Elaboración (composición): en la que “la organización de la actividad cambia. Los grupos se hacen estables. Ahora vamos a poner en común lo que hemos ido experimentando. Cada individuo muestra sus movimientos a los otros, les propone que los realicen y que hagan su aportación. Entonces, por medio de la observación de los movimientos del otro, de la experiencia conjunta, surgirá un nuevo consenso, un nuevo hallazgo motriz. Entramos en un trabajo de *diálogo y empatía corporal*” (Sánchez y Coterón, 2012, 45). En la que seleccionamos lo que más nos gusta, las consignas van delimitando los elementos corporales, espaciales y temporales y las secuencias de movimiento se organizan en torno a un guión.
3. Exposición: “es el momento de pasar a la acción. Ahora somos artistas, creadores y protagonistas de nuestra actividad. Las consignas que ha ido aportando el profesor para encuadrar el trabajo son la estructura sobre la que cada grupo ha de ir organizando sus movimientos. Todo el trabajo realizado hasta el momento adquiere ahora una forma y sentido definitivos: mostrárselo a los demás compañeros” (Sánchez y Coterón, 2012, 45). En la que el aplauso es la respuesta afectiva del grupo y la puesta en común permite reflexionar sobre todo el proceso.

Sánchez y Coterón (2012) concluyen que el trabajo sobre esta propuesta es progresivo. “El proceso 3-E se inicia de forma sencilla con ciclos de poca duración; muchos ciclos pequeños. A medida que se adquiere práctica y confianza, los ciclos son más largos; la exploración, más definida y de menor duración; la elaboración, más larga y profunda; la exposición, más cuidada y coordinada. Si el trabajo ha sido correcto, al cabo de unas sesiones estamos en disposición de hacer un producto colectivo de mayor calidad y duración, en el que cada grupo tiene un lugar en la representación. El trabajo creativo bajo estas premisas tendrá como consecuencia un cambio en el sistema simbólico, que

a su vez generará un cambio en la forma de pensar y sentir de los miembros del grupo” (Sánchez y Coterón, 2012, 46).

1.4. Características de los infantes de 4-5 años

En el *área cognitiva*, según Piaget se encuentran en el estadio *preoperatorio* que va de los 2 hasta los 6-7 años. A los infantes “les resulta difícil asimilar más de un aspecto de una misma situación de manera simultánea, y manifiestan todavía un poco de dificultad para manejar la representación simbólica de los objetos” (Cerdas Núñez, Polanco Hernández, Rojas Núñez, 2002, 178).

Asimismo, según Bruner, “esta etapa corresponde al nivel de las *representaciones*, que se caracteriza por la manipulación, construcción y organización de los objetos del mundo real, por medio de la interacción directa” (citado por Cerdas Núñez, Polanco Hernández, Rojas Núñez, 2002, 178). Todavía se tiene un pensamiento mágico sobre la realidad y el razonamiento aún es *preconceptual*.

En este periodo el infante está muy centrado en su punto de vista y demuestra una gran tendencia a deformar la realidad o vivir en la fantasía. Manifiesta un *egocentrismo* que se mantiene hasta el final de la primera infancia, lo que le conduce a percibir la realidad de forma en la que todo está indefectiblemente conectado.

Asimismo, esto se relaciona con *el lenguaje egocéntrico*: a partir de los 3 años aproximadamente, todos los infantes hablan en voz alta para ellos mismos mientras realizan algún tipo de actividad.

Del mismo modo, tienen tendencia a extender los rasgos de la vida humana a objetos y hechos físicos, llamado *animismo* y conciben los hechos de la naturaleza como productos de la acción humana, llamado *artificialismo* (por ejemplo, el sol ha sido hecho por alguien). Además, se comienza con la adquisición de la *función simbólica*, ahora el infante puede entender que:

- un objeto sigue existiendo aunque no lo perciba ni lo vea (noción de permanencia del objeto)
- es posible utilizar un objeto real con las propiedades de otro que sólo existe en la mente del infante (por ejemplo, jugar a que un plátano es un teléfono).

En el *área del lenguaje*, de los 3 a los 6 años se abre un importante período de desarrollo para todos sus aspectos. A los 4 el niño ya ha adquirido las bases fundamentales de la gramática de su lengua, adquiere rápida y exponencialmente más vocabulario pero, según Murillo (citado por Cerdas Núñez, Polanco Hernández, Rojas Núñez, 2002), utiliza oraciones simples, aún es necesario que adquiera la sintaxis más compleja ya que aún no poseen la capacidad cognitiva para planificar un discurso narrativo, ni para anticipar lo que el otro interlocutor va a decir. Disfruta al hablar y conversar y acompaña el lenguaje *verbal* con el *gestual*, lo que se relaciona con el *mundo social* y el *desarrollo del yo que vamos a comentar a continuación*.

En el *área socio-afectiva* entre los 3 y los 6 años, los infantes ofrecen muy a menudo muestras de la conciencia de sí mismos a través del lenguaje. Realizan multitud de afirmaciones en las que reflejan lo que les caracteriza y lo que no forma parte de su yo. Tienen cierta comprensión de los rasgos más sobresalientes, de los estados emocionales y de la relación causal entre los acontecimientos y las emociones que provocan. En lo que progresa gracias a la interacción con los demás, ya sea con adultos o con otros infantes.

A esta edad van logrando una importante mejora en sus habilidades sociales, así como con el conocimiento del *mundo emocional y afectivo*. Las denominadas emociones complejas (como la culpa, la vergüenza...) aparecen, además se hace distinción entre estados emocionales. También se empiezan a identificar los acontecimientos que provocan las emociones y las causas de dichos estados. Hacia los 4 años, los infantes comienzan a comprender que es la memoria y los recuerdos que pueden intervenir en los sentimientos. Del mismo modo, entienden que las emociones de los otros son agentes causales de su comportamiento. También, comprenderán la diferencia entre emociones reales y aparentes.

En el *área psicomotriz*, es a partir de los 2 años cuando los infantes van mejorando la imagen de su cuerpo y los elementos que lo integran, es decir desarrollan el *conocimiento del esquema corporal* entendido, según Ballester, como "la

representación que tenemos de nuestro cuerpo, de los diferentes segmentos, de sus posibilidades de movimiento y de acción, así como de sus diversas limitaciones. Es un proceso complejo ligado a procesos perceptivos, cognitivos y práxicos, que comienza a partir del nacimiento y finaliza en la pubertad, interviniendo en el mismo la maduración neurológica y sensitiva, la interacción social y el desarrollo del lenguaje” (citado en Maganto y Cruz, 2004, 9). A su vez, según Maganto y Cruz (2004) es a partir de los 3 años cuando hay una progresiva equilibración de los movimientos, lo que da lugar a una mayor precisión del dinamismo manual, a la aparición de gestos más diferenciados y al perfeccionamiento de la *coordinación óculo-manual*. Según Marielos Monge (citado en Cerdas Núñez, Polanco Hernández, Rojas Núñez, 2002), los infantes de entre 4 y 5 años están en un período de *transición* entre la fase inicial (primeros intentos observables de movimientos) y la fase elemental (período de mayor coordinación y control motor). Período en el que los docentes debemos ayudarles para que se interesen por ello. Como señalan García y Berruezo en Educación Infantil “se propone facilitar y afianzar los logros que posibilita la maduración referente al control del cuerpo, desde el mantenimiento de la postura y los movimientos amplios y locomotrices, hasta los movimientos precisos que permiten diversas modificaciones de acción, y al mismo tiempo favorecer el proceso de representación del cuerpo y de las coordenadas espacio-temporales en las que se desarrolla la acción” (citado en Gil et al., 2008, 163).

Según León (citado en Cerdas Núñez et al., 2002), en esta etapa el desarrollo motor es más lento, más diverso y más dependiente de los estímulos y las prácticas. Ahora, las *actividades motoras gruesas* ocupan gran parte del tiempo del infante pero, se observan períodos más largos de tranquilidad. Entre los 4-5 años se define la *lateralidad*, “la preferencia de utilización de una de las partes simétricas del cuerpo humano, mano, ojo, oído y pie” (Maganto y Cruz, 2004, 10), cada elemento del cuerpo tiene su propia lateralidad y pueden ser distintas, denominándose *lateralidad cruzada*. Además, el *equilibrio* en estas edades va mejorando poco a poco.

Sin embargo, los infantes aún presentan dificultades para la *estructuración espacio-temporal*, ya que según Maganto y Cruz (2004), aunque la evolución de la comprensión del orden y la duración tiene lugar de los 2 a los 12 años, los infantes de entre 2 a 6

años tienen dificultades para establecer seriaciones cronológicas y lógicas de los acontecimientos.

En resumen, se aprecian mejoras en la psicomotricidad fina (por ejemplo, doblar, romper o rasgar diferentes papeles, etc.), en la gruesa (por ejemplo, saltar o brincar), en el desarrollo de la lateralidad, el esquema corporal y la percepción espacial.

2. MARCO PRÁCTICO

Basándonos en lo que hemos trabajado en el marco teórico, ahora vamos a formular las características más relevantes de la intervención que se ha llevado a cabo para su posterior análisis y reflexión, con el propósito de compartir prácticas de aula que generen un intercambio de información entre las comunidades educativas. Así pretendemos lograr un enriquecimiento, ya sea en nuestras propias programaciones, en el conocimiento de metodologías o materiales innovadores, en la colaboración entre distintas escuelas etc., debido a la diversidad de experiencias que podemos encontrarnos.

Hemos de mencionar que, debido a la Covid-19, dicha intervención se ha visto interrumpida a falta de dos sesiones por lo que se presenta la misma como experiencia piloto que motiva la propuesta con una serie de resultados parciales. Creemos conveniente continuar con el trabajo de *intervención* y no modificarlo a uno de propuesta ya que hemos podido recoger los suficientes *datos* para analizar el objeto de estudio que planteamos al comienzo.

2.1. Justificación

Lo que se pretende con esta propuesta es trabajar la *motricidad* en los infantes para fomentar la *expresión corporal* y la *creatividad* conjuntamente. Se ofrece una experiencia enriquecedora al alumnado ya que se basa en una *propuesta innovadora* en la que explorarán a través del movimiento y las posibilidades que ofrece su cuerpo en un espacio diseñado para ello a través de *la estrategia metodológica de rincones*. El principal objetivo es, por tanto, que el infante se exprese libremente a través del juego y el movimiento, desarrollando la psicomotricidad, la expresión corporal y la creatividad.

En el presente trabajo de fin de grado se trabaja de esta forma considerando que la *educación por el movimiento* engloba muchos más aspectos aparte que el motriz, trabaja todos los ámbitos del desarrollo, como por ejemplo el afectivo, el comunicativo, el cognitivo, etc. Por todo ello podemos considerar que es una forma de trabajo global que implica (si se realizan buenas prácticas) la consecución de un desarrollo armónico e integral.

Esta propuesta nace desde mi propia motivación para dar la *importancia* que se merece la *psicomotricidad en las aulas* y erradicar esa concepción de psicomotricidad como “asignatura” comodín, porque debemos saber que la incondicional importancia que tiene supera las expectativas educativas y didácticas, favoreciendo además la salud física y psíquica del infante. Como comenta Bernaldo (2012) la psicomotricidad constituye una herramienta de trabajo, un recurso metodológico de interés para los docentes ya que trata de desarrollar a las personas en su globalidad trabajando las competencias motrices, cognitivas y afectivo-sociales.

Cabe destacar que la elaboración de este proyecto ha sido propia y específicamente diseñada para realizar este trabajo de intervención sobre el fomento de la creatividad y la expresión corporal a través del diseño de un aula de psicomotricidad. Se ha tenido especial cuidado, por un lado, en el diseño de rincones que potencien estos aspectos a través del libre movimiento del infante y, por otro lado, en el diseño de ejercicios funcionales que ayuden a conocer nuestro propio cuerpo y sus posibilidades de movimiento.

2.2. Diseño de intervención

En primer lugar, es conveniente explicar que el enfoque metodológico que se ha tratado de utilizar para analizar el objeto de estudio del presente trabajo ha sido el de *tipo cualitativo*. “Según Watson-Gegeo la investigación cualitativa consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables. Además, incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones, tal y como son expresadas por ellos mismos” (citado en Grimaldo, 2009, 3). Convirtiéndola en una *metodología óptima* para aplicar sobre nuestra intervención piloto.

Es por ello que hemos tratado de seguir las fases de dicha metodología, aunque solamente haya podido ser en la parte experimental presencial que hemos podido realizar. Según definió Briones las fases de dicha investigación son, por un lado, elección de un tema de investigación, formulación de la pregunta inicial y conceptualización teórica, formuladas en lo desarrollado en la primera parte del trabajo. Y, por otro lado, elección del objeto empírico de la investigación, formulación de los objetivos de la investigación, elección de una muestra, recopilación de informaciones, análisis e interpretación de la información y redacción del informe de investigación, formulados a continuación (citado en Grimaldo, 2009).

2.2.1. Objetivos

Como se ha comentado anteriormente, el *objetivo principal* del proyecto es que el infante se exprese libremente a través del juego y el movimiento, desarrollando la psicomotricidad, la expresión corporal y la creatividad.

De esta forma, se pretende ver si se puede fomentar la expresión corporal y la creatividad en el alumnado de Educación Infantil mediante la aplicación de un trabajo de intervención basado en el diseño de una sala de psicomotricidad a través de rincones y de actividades centradas en el desarrollo de la expresión corporal. Para ello se plantea la siguiente hipótesis: el alumnado que ha completado la propuesta de intervención diseñada para este trabajo manifestará un incremento significativo de su expresión corporal y creatividad al finalizar dicha intervención.

Como se ha comentado, debido a la Covid-19 no se ha podido completar la intervención, por lo que la hipótesis se ha reformulado: el alumnado que ha participado en esta propuesta manifestará un ligero incremento de su expresión corporal y creatividad pese a su no finalización.

2.2.2. Muestra

La muestra del presente trabajo de intervención ha estado constituida por *24 alumnos y alumnas* de 4 años del 2º ciclo de Educación Infantil de un colegio concertado de Mutilva Baja.

En concreto, el *grupo* estaba formado por 12 chicos y 12 chicas nacidos en distintos meses del año, por lo que se pueden apreciar diferencias motrices entre los de principio de año y los de finales, propios de su desarrollo.

Creemos conveniente indicar que es un grupo muy movido que necesita del movimiento en sus actividades diarias. En general, son muy activos y disfrutan con la realización de cualquier actividad que implique movimiento, pero hay 3 alumnos a los que hay que animarlos más y hablar con ellos, ya que les cuesta tener contacto corporal, son menos habilidosos motrizmente y se muestran mucho más tranquilos que el resto. Es decir, suelen hablar en un tono menos alto, suelen desplazarse por el espacio con movimientos más armónicos y lentos y disfrutan del silencio. Además, una alumna prefiere no participar activamente en las actividades y suele no hablar, ni en las asambleas ni durante las sesiones, por lo que hay que estar muy atentos y animarla a cada rato. Asimismo, contamos con una alumna que está pendiente de diagnóstico ya que, a pesar de ser muy habilidosa motrizmente, prefiere no seguir las normas, se concentra durante pocos minutos en una actividad, presenta dificultades en el lenguaje y muestra comportamientos que exigen que tengamos que estar muy pendiente de ella. Ocasionalmente cuenta con una profesora de apoyo, lo que facilita el trabajo y da un ritmo más continuo a las sesiones. Este hecho hemos tratado de solventarlo diseñando sesiones que requiriesen de poco tiempo de explicación y fuesen sencillas y actividades en las que se ha evitado, en la medida de lo posible, el mando directo, permitiendo la libertad de movimiento para que se mantuviese integrada con el grupo y comprendiese las normas.

Por último, he de indicar que el grupo se muestra algo reacio a seguir las *normas de convivencia* en la sala de psicomotricidad ya que la perciben como un aula sin reglas, pues nunca habían realizado una propuesta de psicomotricidad como tal hasta que realizamos con ellos un proyecto en el que se siguió una rutina en la sala y se establecieron normas. En este proyecto mencionado desarrollamos un cartel de normas de convivencia (Anexo I), les animamos a hacerse partícipes de ellas para que las sintieran suyas, las comprendieran y las cumplieran. En el cartel se recogen estas normas:

1. Respetar a los demás. Debido a que las actividades en la sala no seguían ninguna estructura antes de nuestra propuesta surgían muchos conflictos y malos tratos entre el alumnado. Por ello, decidimos hablar con ellos sobre el respeto, sobre cómo nos gustan que nos traten y cómo tenemos que tratar a los demás y añadirlo como norma principal. Además, para reforzarlo, les animamos a hablar sobre cómo se habían tratado al finalizar las sesiones.
2. Levantar la mano para hablar durante las asambleas. Es común observar como muchos de ellos tienen el impulso de hablar cuando quieren e incluso sin importarles que hay otra persona hablando en ese momento. Por ello decidimos añadir como norma levantar la mano si se quería contar algo en las asambleas y, a su vez, escuchar a los demás. Si lo cumplían les indicábamos bien hecho con el dedo pulgar.
3. Cuidar el material y utilizarlo cuando lo digamos las/los profes. De nuevo, debido a la no estructura que había en las sesiones en la sala, en cuanto llegaban se ponían a tocar todo el material que había preparado, lo que quitaba tiempo de la sesión pues había que volverlo a organizar. Por ello se añadió esta norma. Como era la que más costaba para algunos se decidió añadir un castigo. Si se tocaba o destruía antes de tiempo y ya habían sido avisados los implicados, había que quedarse unos minutos en la pared sin jugar. Además, si se cumplía, de nuevo volvíamos a indicarnos bien hecho con el dedo pulgar. Hemos de indicar que el hecho de castigar no nos gustaba ya que quita tiempo para disfrutar del juego y el movimiento, pero, es cierto que al hacerlo el alumnado tendía a respetar más los materiales y a los demás por lo que, en nuestro caso, nos fue efectivo.

Estas normas se repetían todos los días en la asamblea inicial. Hablábamos conjuntamente de ellas, siempre lo hacía el alumnado que quería levantando la mano y era muy bonito ver como se reforzaban entre ellos cuando lo hacían bien. El cartel tuvo muy buena acogida y eficacia para el propósito que perseguía.

2.2.3. Sala de psicomotricidad

En el centro educativo disponen de una *amplia* sala con *luz natural y artificial* y *suelo radiante* además de calefacción regulable, lo que la convierte en un espacio cálido con

una temperatura óptima para la comodidad del alumnado durante todo el año.

Asimismo, cuenta con estores en las ventanas que permiten regular la entrada de la luz permitiendo el uso de la sala para *múltiples actividades*.

Se encuentra al final del pasillo, a poca distancia de las clases, por lo que el *traslado* hasta ella es rápido y no conlleva mucho tiempo. No disponemos de sus dimensiones, aunque, es una sala amplia que cuenta con una *distribución* que deja gran espacio para trabajar y moverse ya que el material se sitúa en una esquina de la sala, en la que encontramos además unos lavaderos, aunque no se suelen utilizar pues los baños del alumnado de 3º de infantil se encuentran en frente de la puerta de la sala.

En la sala predomina el tono azulado por paredes y suelo, es decir, predomina la gama de *tonos fríos*. Aspecto que no podemos pasar de largo pues imaginamos se tuvo en cuenta para su diseño. Por lo que he podido investigar, según Pawlik “el azul es un color muy frío, {...}. Hay en su visión algo contradictorio de excitación y calma” (citado en Rubio, 2015, 18). A lo que Heimendahl añade “{...}. Entre todos los colores, el azul es el que ejerce el menor estímulo cromático sensorial, pero el mayor estímulo intelectual, {...}. Según los psicólogos, el color azul es el color de las cualidades intelectuales” (citado en Rubio, 2015, 18-19). Por tanto, es el color que se suele elegir para representar la *calma* y las *cualidades intelectuales*, elección que creemos se tomó de esta manera para tratar de trasladar estos aspectos a las sesiones de psicomotricidad, al alumnado y equipo docente que en ella trabaja.

A su vez, no encontramos ningún tipo de *decoración* en las paredes, lo que da a la sala un toque de frialdad y le quita una parte del aspecto acogedor que por sus otras características denota.



Figura 1. Sala de psicomotricidad

El material que encontramos en la sala es:

1. Piscina de bolas: situada en la esquina en la que encontramos todos los materiales. Se utiliza, en su mayoría, para el 1º ciclo de Educación Infantil. Cuenta con un gran número de pelotas de distintos tamaños y colores.
2. Pelotas de distintos tamaños, texturas y colores, aunque todas tienden a ser duras.
3. Pelotas de tenis.
4. Zancos (posibilidad de uno para cada alumno).
5. Sacos (posibilidad de uno para cada alumno).
6. Aros de distintos colores y tamaños.
7. 4 colchonetas duras y una blanda.
8. 1 colchoneta de yoga.
9. Piezas de equilibrio (utilizado comúnmente para el paseo de equilibrio).
10. 1 banco.
11. Cuerdas.
12. Valla de gimnasia rítmica.
13. Bloques de goma espuma de distintos colores y formas geométricas.
14. Equipo de música y proyector.



Figura 2. Materiales de la sala

Pese a que la distribución del aula nos parece buena hemos realizado una *modificación en su estructuración* para organizarla de forma que se convierta en un elemento facilitador del propósito de nuestro objeto de estudio. En palabras de Laorden y Pérez (2002) queremos que el espacio se convierta en *factor didáctico*, que nos ayude a definir la situación de enseñanza-aprendizaje y nos permita crear ese ambiente estimulante para el desarrollo de las capacidades del alumnado.

Para la nueva distribución del aula nos hemos basado en las *características organizativas* que propone Casalrrey (2000) (citado por Laorden y Pérez, 2002), ha de ser:

- Pensado para los infantes.
- Estimulante, accesible, flexible y funcional.
- Estético, agradable para los sentidos.

Asimismo, nos hemos basado en los principios que comentan Lledó y Cano (1994) (citado por Laorden y Pérez, 2002) para crear un *ambiente positivo*:

- El aula debe ser un lugar de encuentro entre unos y otros.
- Debe sugerir una gran cantidad de acciones.
- Debe estar abierta al mundo que le rodea.
- Deber ser acogedora.
- Tiene que ser un lugar vivo, con personalidad propia.

Además, hemos creado materiales para complementar a los que ya había en el centro. Estos materiales, en su mayoría, han sido contruidos gracias a *elementos reciclados*

como cartón, hojas, papel de periódico, etc. Otros los hemos adquirido en tiendas de segunda mano y de antiguos juguetes que teníamos de nuestra infancia.

Para la *distribución* de los materiales nos hemos apoyado en una serie de características que comentan Laorden y Pérez (2002):

- Deben ser vistos adecuadamente desde la altura de la mirada de los infantes en sus diferentes edades.
- Debe estar supeditado al proyecto curricular del centro y a las programaciones de aula.
- Tanto el mobiliario como los materiales tendrán muy planificada su accesibilidad, cuidado, mantenimiento, visibilidad, etc.

Y hemos tratado de cumplir con los *principios* que señala Fernández (2009):

- Ha de ser asequible a los infantes.
- Hay que presentarlo de manera ordenada y fácilmente identificable: cajas, cestos con los símbolos, fotos y dibujos correspondientes, para favorecer su uso y la autonomía de los infantes.
- Es imprescindible la tarea de conservación del material deteriorado.
- Se valorará que el material sea estéticamente vistoso y agradable y que cumpla unas mínimas condiciones de seguridad.

Por último, hay que indicar que hemos debido tener en cuenta que la organización del centro divide las sesiones de psicomotricidad en 40 o 20 minutos según la semana que sea. Una diferencia notable de tiempo que ha implicado que se hayan desarrollado *dos diseños* de sala según la duración de la sesión que correspondiese. A continuación, se describen las características más notorias de cada una de ellas.

▪ Sesiones 20 minutos

a) Distribución de los espacios o rincones y materiales

En estas sesiones debido a que el tiempo es muy reducido se planteó la distribución de la sala en torno a un *ejercicio funcional* para trabajar la expresión corporal.

En ellas utilizamos toda la sala ya que el material de los otros rincones se encuentra recogido en una esquina y no dificulta los movimientos. En este caso, la sala se encuentra dividida por espacios según el *modelo de sesión* que hemos desarrollado para las clases de psicomotricidad.

De esta forma, se ha dividido la sala atendiendo a este plano:

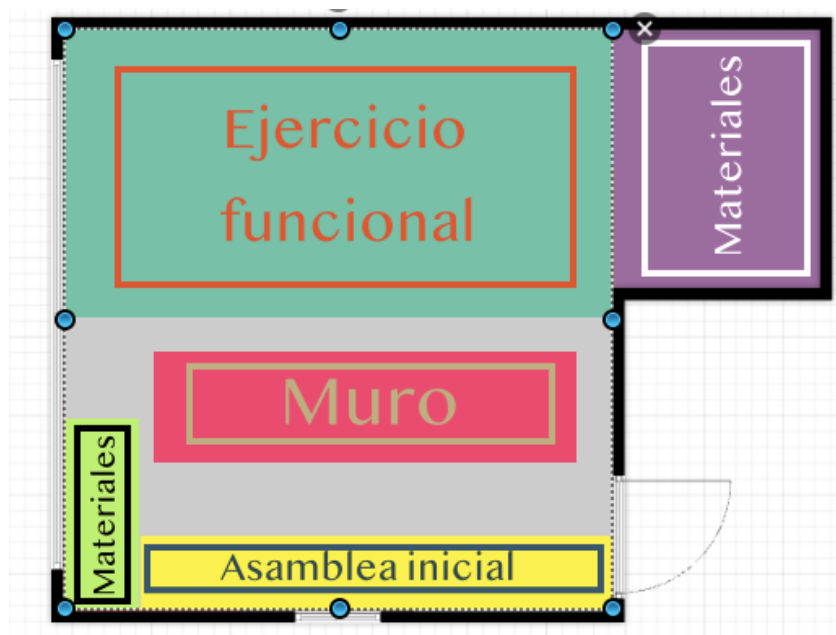


Figura 3. Diseño sala 20 minutos

La creación de estos espacios atiende un orden, el cual se va a explicar a continuación:

- *Asamblea inicial*: espacio situado en la pared al lado de la puerta de entrada. En él encontramos el cartel de normas de convivencia mostrado en el Anexo I.
- *Destruir el muro*: en todas las sesiones se sitúa en el centro de la sala un muro de bloques de goma espuma construido previamente por el adulto que no deja ver la otra parte de la sala en la que se encuentran preparados los materiales propios de cada sesión y que sirve como herramienta de iniciación a la sesión. El muro, en palabras de Winnicott (1978), “es una provocación para que el niño lo destruya, puesto que la destrucción libera las representaciones mentales a la vez que libera lo tónico-emocional” (citado en Escribá, 1999, 34). La *liberación de las tensiones* que hemos comentando tiene suma importancia para liberar

y movilizar las emociones de los infantes. “Esta situación permite al niño vivir sensaciones de bienestar muy grandes proporcionadas por todas las sensaciones corporales en ese mismo momento. Es lo que llamamos vivir la unidad de placer corporal; por poner un símil, sería como sentir que a un mismo tiempo todas las partes del cuerpo se reunifican, gracias a la vivencia y experimentación con el movimiento y el cuerpo de múltiples sensaciones agradables. La risa, los gritos de alegría, las ganas de correr, comunicarse con los otros a través de los objetos y el espacio son una muestra de esta vivencia” (Escribá, 1999, 34).

- *Ejercicio funcional:* se encuentra situado en la pared de enfrente a la zona de asamblea debido a que al comienzo de la sesión, entre los dos espacios, encontramos un muro que no deja ver, mantiene la incógnita y la emoción por saber qué habrá al otro lado. Se basa en la última parte de la sesión en la que se realizan actividades propias de la expresión corporal que comentaremos más adelante. En él encontramos materiales diversos dependiendo de la actividad que se vaya a realizar, por ejemplo, colchonetas, bancos, reproductor de música, etc., los cuáles están relatados en el Anexo II, en las sesiones correspondientes. Dentro de este momento se encuentra también la *fase de bajada o relajación*, ya que no disponemos de tiempo suficiente para realizarla más concretamente. En esta fase no disponemos de materiales salvo nuestro cuerpo.

Es importante añadir que, pese a que la mayoría de las sesiones de 20 minutos siguen este diseño de sala, vimos conveniente transformar una de ellas antes de comenzar la intervención, para desarrollar una sesión destinada a un *taller creativo* en el que los infantes crearan libremente desde cero una marioneta.

Se diseñó de esta manera para poder utilizar las marionetas en las sesiones siguientes del modelo de 40 minutos y para observar quiénes eran los más creativos y a quiénes les costaba más. En este modelo de sesión no fue preciso modificar el diseño que ya habíamos planteado en

la sala en la “Figura 3. Diseño sala 20 minutos”. Sin embargo, si se tuvieron que llevar materiales del aula a la sala de psicomotricidad para poder realizar el taller. Estos materiales fueron: tijeras, lana, pegamento, palillos, cartones, cartulinas de colores, pinturas, pegatinas, chapas, telas, fieltro de colores y un ordenador para el posible visionado de marionetas caseras.

b) Sesiones

Por un lado, tres de estas sesiones se han estructurado alrededor de un *ejercicio funcional* para trabajar la expresión corporal.

Estas sesiones de ejercicio funcional son muy cortas, en ellas se requiere mucha atención por parte del alumnado para no perder el ritmo, para ello se elaboraron unas actividades sencillas en las que se trabaja el conocimiento y el movimiento del cuerpo. El desarrollo de estas sesiones se estructuró en tres momentos:

- *Asamblea inicial*: consiste en realizar el ritual de entrada en el que se efectúa el recibimiento del alumnado para el saludo, recordar las normas con el cartel que se utiliza en la sala de psicomotricidad (Anexo I) y comentar lo que vamos a hacer en la sesión.
- *Destruir el muro*: una vez hemos acabado la asamblea inicial, el alumnado destruye el muro cuando la docente cuente hasta tres. Aquí tratamos de generar más ganas en el alumnado contando despacio, añadiendo medios números (uno, uno y medio...), etc. Con este momento pretendemos que el alumnado libere sus emociones, la pulsión de la agresividad y se active para realizar la siguiente actividad.
- *Ejercicio funcional*: se basa en la última parte de la sesión en la que se realizan actividades propias de la expresión corporal, en concreto: sesión de baile y movimiento con nuestro cuerpo, sesión de Body Balance y sesión de teatro de sombras. En el Anexo II se adjuntan los 3 modelos de sesión que se han llevado a cabo para estas sesiones de ejercicio funcional.

Como hemos comentado, dentro de este momento se encuentra también la *fase de bajada*. Se realiza de manera conjunta al ejercicio funcional, pero en los últimos momentos de éste para favorecer la bajada de pulsaciones y la relajación. Consiste en ejercicios de respiración, concentración y relajación que generan en los infantes un estado de bienestar y serenidad para acudir a otra clase y hablar o realizar las correspondientes actividades tranquilamente.

Hemos de comentar que, debido al tiempo de sesión que disponemos, no podemos realizar la asamblea final en el aula de psicomotricidad, por lo que este momento se desarrolla en la clase. En él hablamos sobre qué nos ha parecido la sesión, qué nos ha gustado y qué no, cómo nos hemos tratado, si nos gustaría repetirla y otros aspectos referentes a la misma.

Por otro lado, una de estas sesiones fue modificada para realizar un *taller creativo* de marionetas en el que se pretendía observar cómo se encontraba el alumnado en término de creatividad. Si tenían *flexibilidad, imaginación y originalidad*. En el Anexo III se muestra el modelo de sesión que se ha llevado a cabo para el taller creativo, el cual sigue la misma estructura que las sesiones anteriores salvo en términos del ejercicio funcional. Este ejercicio consiste en *crear unas marionetas* libremente desde cero, sin ninguna orden previa. El alumnado se acerca a los materiales, los explora y comienza a construir su propia marioneta. En este caso, debido a que el tiempo de sesión nuevamente es muy reducido no realizamos *fase de bajada* como tal, se indica al alumnado que se ha acabado el tiempo y que vamos a jugar al “Juego del silencio”: tenemos que recoger los materiales en silencio sin que se nos oiga, incluso tenemos que andar muy muy despacio. De nuevo, la *asamblea final* se realiza en clase de la misma forma que en las anteriores.

▪ Sesiones 40 minutos

a) Distribución de los espacios o rincones y materiales

En ellas se han construido 5 espacios que siguen la *metodología del trabajo por rincones*. “Los rincones de trabajo son una nueva forma, estimulante, flexible y dinámica, de organizar el trabajo personalizado. Responden a una concepción de la educación en la que el niño y la niña son el referente principal. En unos espacios delimitados de la clase, los niños y las niñas, de manera individual o en pequeños grupos, llevan a cabo simultáneamente diferentes actividades de aprendizaje, lo que permite dar una respuesta adecuada a las diferencias, intereses y ritmos de cada cual” (Fernández, 2009, 1). Aunque, al ser el aula de psicomotricidad, decidimos definir estos rincones en forma de *circuito*. Como norma, antes de comenzar la intervención, se decidió que todo el alumnado debía pasar por todos los rincones para conocerlos en su totalidad y trabajar todos los aspectos que en ellos se había planteado a la hora de su diseño, ya que es común apreciar como el alumnado siempre acude a las mismas actividades, bien sea porque es lo que más le gusta, es una actividad que controla y sabe hacer, en ellas se encuentra su grupo de amigos más íntimo, etc. Así, se decidió que el alumnado debía realizar el circuito respetando las indicaciones de tiempo que marcase la docente.

Aparte de las características y principios ya señalados al comienzo de este apartado, para el *diseño y las características principales de los rincones de este tipo de sesión* nos hemos basado en diferentes autores. Por un lado, hemos querido seguir los dos *principios* que señala Fernández (2009) debe haber en un espacio habilitado con rincones:

- Cada rincón tiene el material necesario: ni demasiados objetos, que aturden y despistan a los infantes, ni demasiado pocos, que limiten la actividad lúdica.
- Cada rincón tiene un espacio fijo, bien delimitado y fácil de identificar, por un rótulo o distintivo.

Por otro lado, hemos tenido en cuenta la *distribución de los espacios* que, según Escribá (1999), debe haber en una sala de psicomotricidad. Para este autor los *lugares y actividades* que debe haber son:

- Un lugar para la *expresividad motriz* que “favorece la representación por la vía motriz, mediante la realización que el niño realiza con el espacio, el material y con su propio cuerpo. De igual forma, libera representaciones mentales inconscientes, recuerdos de las experiencias del cuerpo y de las imágenes que nacen de estos recuerdos, que el niño expresa por medio del movimiento” (Escribá, 1999, 24).
- Un lugar en el que desarrollar *juegos de reaseguración profunda* que “consisten en juegos de destrucción-construcción, tónico-emocionales, de equilibrio-desequilibrio, caídas, etc.
- Un lugar en el que desarrollar *juegos sensoriomotores* puesto que facilitan la expresión y el desbloqueo, favoreciendo que el infante tome conciencia de las partes del cuerpo y adquiera distintas habilidades. Los más comunes son: andar, correr, trepar, saltar, girar, etc. La reacción del infante se manifiesta en el control del cuerpo y, lentamente, en la adquisición y elaboración del esquema corporal. “Los juegos sensoriomotores se convierten entonces en un dispositivo excelente para vivir y expresar esa disponibilidad motriz, un lugar excepcional para la creación y recreación del movimiento” (Escribá, 1999, 35).
- Un lugar en el que desarrollar el *juego simbólico* que favorece la relación entre los infantes, la de los infantes con el adulto, con los objetos a nivel real y simbólico y el lenguaje. “Por medio de juegos, tales como disfrazarse o jugar a ser distintos personajes, los infantes nos muestran su emoción, sus gestos, su postura, su mímica, así como la utilización que hacen del espacio, de los objetos y del tiempo. Todas estas manifestaciones son retomadas para favorecer la capacidad de simbolización, que permite al niño la utilización de objetos reales y transformarlos en objetos simbólicos.” (Escribá, 1999, 25). Aquí llama la atención cómo analizan los objetos, en concreto sus características

(forma, tamaño, etc.) para ver si les sirven o no para la función que están imaginado darles.

- Un lugar para la *expresividad plástica y el lenguaje*, “supone poner a distancia el movimiento, porque se favorece en él la representación por medio del dibujo, el modelaje, la construcción y el lenguaje. Es un lugar que ayuda al niño a poner su pensamiento en movimiento sin el movimiento” (Escribá, 1999, 26).
- Un lugar en el que desarrollar *juegos de representación* que permiten que el infante tome distancia de las vivencias sensoriomotrices y afectivas (juego simbólico) y las traslade a un plano más racional. Estos juegos son importantes en cuanto a las posibilidades que da el lenguaje para interesarnos por aspectos de la vida afectiva del infante y sacar información de ellos.

De esta forma, se ha dividido la sala atendiendo a este plano:

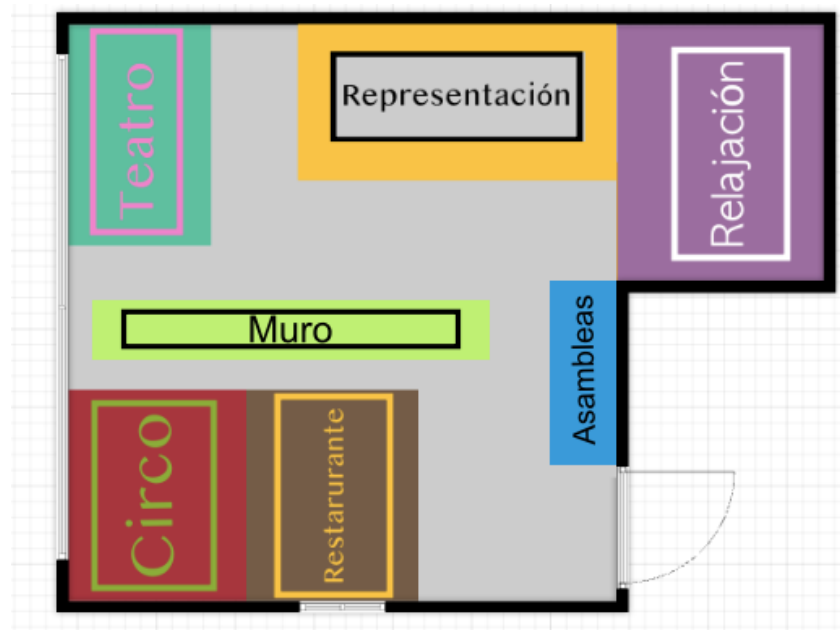


Figura 4. Diseño sala 40 minutos

En el plano se pretendió plasmar distintos rincones que incluyesen los lugares y las actividades descritas por Escribá (1999) anteriormente que, según su criterio, son ideales para la sala de psicomotricidad.

Del mismo modo, la creación de estos rincones está pensada para trabajar diferentes aspectos relacionados con la expresión corporal y la creatividad gracias a los diversos materiales que encontramos en cada uno de ellos. Es preciso añadir que en su creación se tuvo en cuenta el conocimiento de las diferentes *temáticas* por parte de los alumnos para que no se quedasen bloqueados. En el proyecto que realizamos con ellos anteriormente los trabajamos para asegurarnos de que todos tuviesen una idea previa sobre ellos. A continuación, se describen dichos rincones en los que se busca en todo momento lograr trabajar la *expresividad motriz*:

- *Rincón de asambleas*: espacio junto a la entrada de la sala al que acudimos al principio de la sesión y al final.
En él encontramos un rótulo de cartón colgado del techo en el que aparece escrito “ASAMBLEA” junto a la imagen de unos infantes y su profesora charlando en círculo. No encontramos más materiales ya que el propósito de este rincón es que el alumnado se siente en el suelo junto a la docente y charlemos todos juntos.
- *Rincón del muro*: espacio en el medio de la sala en el que encontramos al entrar un gran muro de bloques de goma espuma construido por la docente, por lo que está pensado para *dar comienzo a la sesión*. Es un rincón que permite al infante vivir sensaciones de bienestar muy grandes proporcionadas por todas las sensaciones que le transmite el destruir un muro que había construido previamente su profesora.
- *Rincón del teatro*: espacio junto a las ventanas del fondo de la sala distinguido por un rótulo de cartón colgado del techo en el que aparece escrito “TEATRO” junto a las imágenes de unas máscaras y un pequeño teatro. En él encontramos diversos materiales como: una casita de tela con escenario para marionetas, dos pequeños espejos, disfraces y accesorios, cajas, hilos de lana (con el objetivo de ver si los infantes los utilizan para ser ellos mismos marionetas) y telas. La casita tiene una entrada por la que pueden entrar los infantes y representar las historias

que les apetezca, tanto con las marionetas como con ellos mismos.

Además de unas marionetas de guante, cuentan con marionetas de elaboración propia que realizaron en el “Taller creativo” que hemos comentado anteriormente.

La decoración de este rincón es sencilla con imágenes de gente bailando y haciendo teatro, aunque se encuentran en el suelo y accesorios y no pegadas a la pared puesto que en el centro hay unas normas sobre decoración y se prefirió no interferir en ellas.

- *Rincón del circo:* espacio junto a las ventanas del comienzo de la sala distinguido por un rótulo de cartón colgado del techo en el que aparece escrito “CIRCO” junto a la imagen de un circo y payasos. En él encontramos una carpa de circo hecha con cartón en la que se guardan distintos materiales, bloques de goma espuma, colchonetas y un banco. Además de cajas con diversos materiales como malabares, disfraces, cuerdas, pelotas, bolos, aros, pelucas, narices, instrumentos, zancos, sacos y globos.
- *Rincón del restaurante:* espacio junta a la puerta distinguido por un rótulo de cartón colgado del techo en el que aparece escrito “RESTAURANTE” junto a la imagen de comida y bebida y un pequeño restaurante. En él encontramos elementos como cocinita, bloques de goma espuma, menaje de cocina, comida, libretas, plastilina (con el objetivo de que creen su propio alimento), pinturas, cajas, gorros de cocineros y delantales que, en su mayoría, están hechos con materiales reciclados.
- *Rincón de representación:* espacio junto a los materiales de la sala de psicomotricidad distinguido por un rótulo de cartón colgado del techo en el que aparece escrito “Arte” junto a la imagen de pinturas, cuadros y esculturas. En él encontramos cajas con diversos materiales que pueden resultar extraños para una sala de psicomotricidad como disfraces, zancos, bloques de goma espuma, cuerdas, aros, rollos de papel, cajas de cartón, folios, cartulinas, pinturas, lana, bolsas de basura y plastilina.

- Rincón de relajación: espacio que se encuentra junto a los materiales de la sala de psicomotricidad distinguido por un rótulo de cartón colgado del techo en el que aparece escrito “RELAJACIÓN” junto a la imagen de un niño tumbado con los ojos cerrados. Este espacio se queda fuera del circuito debido a que no disponemos de más tiempo en la sesión. Cuenta con materiales como colchonetas donde tumbarse o sentarse, cojines, cuentos, pelotas pequeñas, antifaces, un reloj de arena y un bote de la calma (frasco que contiene agua y otros elementos para trabajar la atención enfocada y calmar las emociones negativas como la frustración o el enfado).

Agregar que se deja libertad para *modificar o reorganizar los espacios* ya que se quiere ver si los infantes transforman los objetos en otros elementos que les ayuden a construir su propio espacio de juego o si le dan otra función a un elemento que ya hay. Es decir, si por ejemplo quieren que un bloque de goma espuma sea una mesa o un escenario y para ello necesitan cambiarlo de sitio se les permite, siempre que lo comuniquen y decidan en el pequeño grupo del rincón al que pertenecen, se les invita a debatirlo y proponerlo en su pequeño grupo. De esta forma, se convierte en una actividad individual y colectiva en la que el propio alumnado decide, lo que autores como Cano y Lledó (1988), Pujol y Mongay (1994) y Cela y Palau (1997) señalan que es beneficioso para que los infantes establezcan la clase como *lugar propio* en el que puede haber cambios según sus intereses (citado por Laorden y Pérez, 2002).

Por último, comentar que la *repartición de los espacios* se realiza por pequeño grupo de 6 personas. Esos grupos han sido previamente conformados atendiendo a las características de los infantes para que en ellos hubiese equilibrio. Tratamos de configurarlos atendiendo a que en cada uno de ellos hubiese un niño o niña que se muestra activo, disfruta del movimiento e invita a los demás, que fuese habilidosos

motrizmente. Además, intentamos que los niños más vergonzosos estuviesen repartidos por los grupos y se encontrasen acompañados de su amigo o amiga con quien más afinidad tenían y más confiados se sentían para animarlos a participar. Para realizar esta configuración de grupos fue muy ventajoso y necesario conocerlos bien y saber de sus características y personalidades.

A la hora de la repartición en la sala cada grupo tiene un *color asignado* y se le da un gomet del mismo color para identificarles y ayudarles a recordarlo. Saben a qué rincón tienen que acudir ya que encuentran pegado junto al rótulo de cartón un círculo con un color (rojo, amarillo, verde o azul), deben acudir a dónde esté el suyo.

b) Sesiones

Las sesiones de 40 minutos están diseñadas para explorar nuestro cuerpo y nuestros movimientos y para potenciar el *juego creativo* “es aquel que posibilita un encuentro grupal entre el alumnado. {...}. En el juego creativo nos movemos, nos buscamos, nos desbloqueamos, nos entrelazamos, conformando un diálogo con otro lenguaje. En este nuevo lenguaje ganamos confianza y seguridad, al romper las barreras del contacto corporal.” (Cáceres Guillén, 2010, 2). Es por ello, que el desarrollo de estas sesiones se estructuró en 5 momentos:

- *Asamblea inicial*: sirve para dar comienzo a la sesión como ritual de entrada. En ella se habla sobre qué tal estamos, cuáles son las normas de convivencia y qué vamos a hacer ese día.
- *Destruir el muro*: una vez hemos acabado la asamblea inicial, el alumnado destruye el muro cuando la docente cuente hasta tres. Aquí tratamos de generar más ganas en el alumnado contando despacio, añadiendo medios números (uno, uno y medio...), etc.
- *Parte principal (circuito)*: fase en la que realizamos el circuito y que se lleva la mayor parte del tiempo. Cuenta con 4 rincones propios del circuito en el que en cada sesión cada grupo pasa por dos de ellos debido al tiempo (12 minutos en cada uno). Se pretende que cada grupo

pase por cada rincón dos veces, aunque, debido al Covid-19, no se pudo realizar la 4ª sesión por lo que no pudimos lograrlo. A continuación se presenta la distribución de los grupos en los rincones:

<i>Sesiones</i>	<i>Rincón teatro</i>	<i>Rincón circo</i>	<i>Rincón restaurante</i>	<i>Rincón arte</i>
Nº 1	1º Grupo verde 2º Grupo rojo	1º Grupo rojo 2º Grupo verde	1º Grupo azul 2º Grupo amarillo	1º Grupo amarillo 2º Grupo azul
Nº 2	º Grupo azul 2º Grupo amarillo	1º Grupo amarillo 2º Grupo azul	1º Grupo verde 2º Grupo rojo	1º Grupo rojo 2º Grupo verde
Nº3	1º Grupo rojo 2º Grupo verde	1º Grupo verde 2º Grupo rojo	1º Grupo amarillo 2º Grupo azul	1º Grupo azul 2º Grupo amarillo
Nº 4	1º Grupo amarillo 2º Grupo azul	º Grupo azul 2º Grupo amarillo	1º Grupo rojo 2º Grupo verde	1º Grupo verde 2º Grupo rojo

Figura 5. Distribución grupos en rincones

Además, cuenta con un rincón fuera del circuito, ya que no disponemos de suficiente tiempo de sesión para añadirlo, el de relajación que es de libre elección, los infantes acuden cuando lo consideren. A continuación, describiremos los rincones, en ellos se persiguen distintos objetivos:

- En el *rincón del teatro* el objetivo que se persigue es que desarrollen la expresión corporal y la creatividad a través del *juego dramático y el juego simbólico*, ya que pretendemos que los distintos grupos inventen e improvisen sus propias historias, personajes, manipulen y exploren los diferentes materiales etc.
- En el *rincón del circo* el objetivo es que los infantes desarrollen libremente sus habilidades motrices a través de *juegos sensoriomotores y de reaseguración profunda* y disfruten del

juego simbólico asumiendo determinados roles referentes a lo que conocen como circo.

- c) En el *rincón del restaurante* el objetivo es trabajar a partir del *juego simbólico* las funciones de los roles que puede haber en un restaurante para que los infantes recreen situaciones que fomenten su creatividad y conozcan el mundo que les rodea. Además, con el mismo se pretende desarrollar la *expresividad plástica y el lenguaje* a través del modelado de su propia comida, la comunicación que mantengan, sus dibujos o escritura para anotar el pedido, etc.
- d) El *rincón de representación* (arte) tiene una curiosidad y es que se plantea en cada sesión un *reto* con la intención de que a través de la imaginación y la creatividad puedan buscarle solución. Este reto es distinto para los dos grupos que pasan por el rincón en la misma sesión para evitar que se copien. Debido al Covid-19 no se pudo realizar la 4ª sesión, por lo que algunos alumnos se quedaron sin hacer uno de los retos respectivamente. A continuación se presenta la distribución de los grupos en los retos:

	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4
Reto 1	Grupo amarillo	Grupo rojo	Grupo azul	Grupo verde
Reto 2	Grupo azul	Grupo verde	Grupo amarillo	Grupo rojo

Figura 6. Distribución grupos en retos

Agregar que es un rincón especial que puede resultar extraño para una sesión de psicomotricidad. Sin embargo, en él se pretende animar a los infantes a crear en grupo pequeño, desde cero, una solución para un reto que suele ser del tipo construir un escenario y realizar una actuación. En ella hemos querido observar principalmente cómo los infantes van transformando los

objetos para cumplir con el reto que se les planteaba. “Cuando el niño juega con estos objetos proyecta sobre ellos sus representaciones mentales; así, los cojines rectangulares se transforman en “caballos”, “coches”, “motos”; los palos en “escopetas”, “espadas”,... construye espacios con cojines de forma más o menos estructurada según la edad y los utiliza a modo de “casa”, “granja”, “hospital”,... dependiendo de sus vivencias” (Escribá, 1999, 25). A través de este rincón trabajamos el *juego simbólico*, el *juego dramático*, los *juegos sensoriomotores* y los *juegos de representación*. Este último de una manera más especial puesto que no se desarrolla ni con dibujos, plastilina o construcciones ya que nos disponemos del tiempo suficiente para realizarlo de esta forma. Así, este juego lo trabajamos gracias al lenguaje, a las conversaciones que el infante mantiene con su mismo grupo y con nosotras como adultas. Nos cuenta como el escenario que ha creado le recuerda a ese día en el que fue a ver un teatro con sus padres, como ha hecho un malabar igual que el que vio a su hermana mayor, etc. De esta forma, siguiendo a Escribá (1999), nos adentramos en una conversación más íntima en la que descubrimos aspectos más profundos de la vida y personalidad del infante y le ayudamos a trasladar sus vivencias a un plano más racional.

- e) *Rincón de relajación*, espacio que se encuentra fuera del circuito y que cumple la función de tranquilizar al alumnado, por si algún infante se siente mal y quiere acudir allí a relajarse y como espacio de resolución de conflictos, ya que cuenta con una zona protegida con telas en forma de techo. En esta zona se les brinda la oportunidad de acudir e invitar al compañero o compañera con quién han discutido y así poder hablar sobre lo que ha pasado para llegar a una solución y trabajar las emociones. Como normalmente acuden a tumbarse cuando están cansados se decidió que se iba a utilizar un cuento de este rincón en la parte

final de las tres últimas sesiones de 40 minutos para bajar pulsaciones e invitarles a acudir más a este espacio, a descubrirlo e interesarse por él. El objetivo de este rincón es que los infantes *conozcan sus sentimientos y emociones, aprender a controlarlos y se comuniquen* con los demás.

- Vuelta a la calma: fase en la que tratamos de bajar pulsaciones para que el alumnado se relaje y podamos pasar a otro espacio en el que requerimos de más concentración. En todas las sesiones se realiza el “Juego del silencio” que ya hemos comentado con anterioridad. Además, en la 1ª sesión se realiza una actividad de respiración titulada “Soy un globo” y, en las siguientes, se lee el cuento “Daniela la pirata” para trabajar la escucha activa, las representaciones mentales, la autoestima, la superación y la igualdad.
- Asamblea final: ritual de salida que se usa para cerrar la sesión de psicomotricidad. Charlamos sobre la sesión que hemos realizado, cómo nos encontramos, “se intentará que el niño y la niña exprese a través de diferentes lenguajes (verbal, plástico, etc.) las sensaciones, vivencias que han experimentado durante la sesión” (Ocaña, 2010, 5) y nos despedimos de la forma que queramos, por ejemplo, nos chocamos la mano, nos damos un abrazo, etc.

En el Anexo IV se adjunta el modelo de sesión que se ha llevado a cabo para estas 4 sesiones.

2.2.4. Objetivos y contenidos en relación el currículum

La elaboración de este trabajo de intervención ha seguido lo establecido en la ley de la Comunidad Foral de Navarra, que rige las enseñanzas del segundo ciclo de Educación Infantil. Esta ley es el DECRETO FORAL 23/2007, de 19 de marzo, publicado en el Boletín Oficial de Navarra el 25 de abril de 2007, el cual parte de las enseñanzas mínimas que establece la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Para facilitar la lectura y la comprensión de dicho apartado se han creado unas tablas que recogen los objetivos propios de nuestra intervención y lo establecido en el Decreto Foral 23/2007.

Primero, encontramos los *objetivos generales* de nuestro trabajo de intervención que se relacionan con los objetivos y contenidos de las áreas del currículum de infantil de la Comunidad Foral de Navarra.

Tabla 1. Objetivos generales

<i>OBJETIVOS GENERALES</i>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Descubrir el propio cuerpo. 2. Experimentar su capacidad de movimiento. 3. Relacionarse con los objetos y con los demás. 4. Experimentar con diferentes materiales y objetos. 5. Despertar el potencial creativo. 6. Estimular la formulación de ideas. 7. Adquirir pautas de convivencia y relación social

A continuación, mostramos los *objetivos de área* que hemos querido desarrollar a través de esta intervención.

Tabla 2. Objetivos de área

<i>OBJETIVOS DE ÁREA</i>
<p>A) CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Formarse una imagen ajustada y positiva de sí mismo, a través de la interacción con los otros y de la identificación gradual de las propias características, posibilidades y limitaciones, desarrollando sentimientos de autoestima y autonomía personal.

2. Conocer su cuerpo, sus elementos y algunas de sus funciones, descubriendo las posibilidades de acción y de expresión y coordinando y controlando cada vez con mayor precisión gestos y movimientos.
3. Identificar los propios sentimientos, emociones, necesidades o preferencias, y ser capaces de expresarlos y comunicarlos a los demás, identificando y respetando, también, los de los otros.
4. Adecuar su comportamiento a las necesidades y requerimientos de los otros desarrollando actitudes y hábitos de respeto, ayuda y colaboración, evitando comportamientos de sumisión o dominio.

B) CONOCIMIENTO DEL ENTORNO:

1. Observar y explorar de forma activa su entorno, generando interpretaciones sobre algunas situaciones y hechos significativos y mostrando interés por su conocimiento.
2. Relacionarse con los demás, de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, interiorizando progresivamente las pautas de comportamiento social y ajustando su conducta a ellas.

C) LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN:

1. Utilizar la lengua como instrumento de aprendizaje, de representación, de comunicación y disfrute, de expresión de ideas y sentimientos y valorando la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia.
2. Comprender las intenciones y mensajes de otros niños y niñas así como de las personas adultas, adoptando una actitud positiva hacia las lenguas.

Y, por último, mostramos los *contenidos de área* que hemos querido trabajar a través de esta intervención.

Tabla 3. Contenidos por área

CONTENIDOS POR ÁREA

A) CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL:

1. El cuerpo humano. Exploración del propio cuerpo. Identificación y aceptación progresiva de las características propias. El esquema corporal.
2. Utilización de los sentidos: sensaciones y percepciones.
3. Identificación y expresión de sentimientos, emociones, vivencias, preferencias e intereses propios y de los demás. Control progresivo de los propios sentimientos y emociones.
4. Aceptación y valoración ajustada y positiva de sí mismo, de las posibilidades y limitaciones propias.
5. Valoración positiva y respeto por las diferencias, aceptación de la identidad y características de los demás, evitando actitudes discriminatorias.
6. Gusto por el juego. Confianza en las propias posibilidades de acción, participación y esfuerzo personal en los juegos y en el ejercicio físico.
7. Comprensión y aceptación de reglas para jugar, participación en su regulación y valoración de su necesidad y del papel del juego como medio de disfrute y de relación con los demás.
8. Control postural: el cuerpo y el movimiento. Progresivo control del tono, equilibrio y respiración. Satisfacción por el creciente dominio corporal.
9. Exploración y valoración de las posibilidades y limitaciones perceptivas, motrices y expresivas propias y de los demás. Iniciativa para aprender habilidades nuevas.
10. Nociones básicas de orientación y coordinación de movimientos.
11. Adaptación del tono y la postura a las características del objeto, del otro, de la acción y de la situación.
12. Habilidades para la interacción y colaboración y actitud positiva para establecer relaciones de afecto con las personas adultas con los iguales.

B) CONOCIMIENTO DEL ENTORNO:

1. Situación de sí mismo y de los objetos en el espacio. Posiciones relativas. Realización de desplazamientos orientados.

2. Incorporación progresiva de pautas adecuadas de comportamiento, disposición para compartir y para resolver conflictos cotidianos mediante el diálogo de forma progresivamente autónoma, atendiendo especialmente a la relación equilibrada entre niños y niñas.
3. Interés y disposición favorable para entablar relaciones respetuosas, afectivas y recíprocas con niños y niñas de otras culturas

C) LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN:

1. Utilización adecuada de las normas que rigen el intercambio lingüístico, respetando el turno de palabra, escuchando con atención y respeto.
2. Descubrimiento y experimentación de gestos y movimientos como recursos corporales para la expresión y la comunicación.
3. Utilización, con intención comunicativa y expresiva, de las posibilidades motrices del propio cuerpo con relación al espacio y al tiempo.
4. Representación espontánea de personajes, hechos y situaciones en juegos simbólicos, individuales y compartidos.
5. Participación en actividades de dramatización, danzas, juego simbólico y otros juegos de expresión corporal.

2.2.5. Temporalización

Con respecto a la temporalización comentar que primero se tuvo que mantener una entrevista con la coordinadora del centro de infantil en el que he realizado las prácticas a fin de que diese los permisos oportunos para poder realizar la intervención en el centro. Se le presentó la idea, cómo iba a desarrollarse y qué se necesitaba. Tras su visto bueno se tuvo otra entrevista con la tutora de la clase para pactar un calendario que permitiese realizar las intervenciones sin interrumpir el ritmo que llevaban sus programaciones, para ello se le mostró el proyecto. De esta forma, se llegó a un acuerdo por el cual la intervención de psicomotricidad quedó distribuida en 8 días con 4 sesiones de 40 minutos y 4 sesiones de 20 minutos (una de ellas para el taller creativo). Todas estas sesiones se realizaron en la sala de psicomotricidad en el

horario pactado con el equipo docente ya que es una sala que utilizan todas las clases y sigue un calendario para el buen funcionamiento y organización de la misma.

A continuación se muestra el calendario. Es preciso indicar que, debido a la Covid-19, a partir del 13 se procedió al cierre de colegios por lo que dos sesiones indicadas con el color rojo quedaron pendientes y se mostrarán como posible propuesta de cierre. Además, en la sesión nº 3 de circuito del día 13 de marzo nos acompañaron alumnos de otra clase, estuvieron jugando en grupo en los dos rincones en los que no estuvo el grupo experimental.

MARZO, 2020

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
2	3	4 10-10:20: sesión nº 1 (Somos artistas)	5 10-10:20: sesión nº 2 (Body Balance)	6 10-10:20: sesión de taller creativo
9	10	11 10:20-11: sesión nº 1 de circuito	12 10:20-11: sesión nº 2 de circuito	13 10:20-11: sesión nº 3 de circuito (la comparativa)
16 10-10:20: sesión nº 3 (Sombras)	17	18	19 FESTIVO	20 FESTIVO
23 10:20-11:				

sesión nº 4 de circuito				
----------------------------	--	--	--	--

Figura 7. Calendario intervención

2.2.6. Recopilación de información

- Recuperación de datos:

Para la recuperación y posterior análisis de los datos se han utilizado varios

instrumentos propios de la metodología de tipo cualitativa:

1. *Diario personal*: cuaderno de elaboración personal en el que al acabar cada sesión se apuntaban los aspectos más relevantes de la misma. Se presenta en el Anexo V. Ha sido muy útil para la descripción, el análisis y la valoración de la realidad vivida en las sesiones, así como instrumento de reflexión de la práctica. En el diario encontramos varios apartados:
 - Análisis descriptivo: descripción de todos los aspectos relevantes que surgían en la sesión. Disposición del alumnado y del material, formas de relacionarse, juegos realizados, interacción entre el alumnado, reajustes realizados en el momento, etc.
 - Valoración: reflexión personal acerca de la sesión y de la forma de trabajar propia.
 - Propuesta de mejora: aspectos a mejorar de cara a las siguientes sesiones o la repetición de la misma.
 2. *Grabación de vídeo y captura fotos*: instrumentos que han servido para capturar las actitudes de los infantes durante las sesiones y para que yo misma pudiese observar situaciones que se me escapaban a la vista en el momento de la sesión. Para su utilización previamente se pidió permisos a la coordinadora de infantil y a la tutora de la clase, quienes dieron el visto bueno mientras se utilizarán para el análisis propio de las sesiones y no para su divulgación.
- A continuación, se presenta una tabla resumen con los instrumentos utilizados durante la puesta en práctica de la intervención.

Tabla 4. Tabla instrumentos de recuperación de datos

	SESIONES							
INSTRUMENTOS	1	2	3	4	5	6	7	8
<i>Diario personal</i>	X	X	X	X	X	X		
<i>Grabación vídeo</i>	X	X		X	X			
<i>Captura fotos</i>	X	X	X			X		
<i>Encuesta a docente</i>	X	X	X	X	X	X		

Hemos de precisar que en las sesiones 3 y 6 no utilizamos la grabación de vídeos ya que algunos de los infantes no tenían la aprobación de los padres para grabar, por lo que preferimos tomar capturas de fotos en las que no apareciesen. Además, en la sesión 4 y 5 no vimos conveniente tomar fotos ya que la grabación nos ayudaba a analizar de forma global, por lo que no era preciso atender a sacar fotos. Preferimos estar observando. En las sesiones 7 y 8 no aparecen señalados ningún instrumento ya que no pudimos realizarlas debido a la Covid-19.

3. *Encuesta a la docente:* debido a que en todo momento me acompaña la tutora del grupo se decidió utilizar este instrumento. Ha servido para conocer otro punto de vista diferente al mío con respecto a lo más característico de la sesión, para conocer otras perspectivas, enriquecer la observación y el análisis de datos. En el Anexo VI se muestra la encuesta.

- Evaluación:

José Manuel García Ramos (1989) entiende la evaluación como una actividad o proceso sistemático de identificación, recogida o tratamiento de datos sobre elementos o hechos educativos, con el objetivo de valorarlos primero y, sobre dicha valoración, tomar decisiones. Es decir, la evaluación global (se refiere a

las competencias y objetivos), formativa y continua (está integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje) tiene como finalidad valorar el resultado del aprendizaje del alumnado. Sin embargo, en Educación infantil este proceso se complica debido a que no tiene sentido calificar a los niños y niñas de esta etapa, no puede quedarse todo en una transcripción de números en las que no se atiende a la globalidad del sujeto y de las situaciones en las que pueda desenvolverse. Así, cobra importancia la *observación* como método de evaluación, entendiéndola como “un proceso que requiere atención voluntaria e inteligente, orientada por un objetivo terminal u organizador, y dirigido hacia un objeto con el fin de obtener información»)- hasta su ubicación en el marco escolar -»...hemos caracterizado la observación sistemática como un instrumento indispensable de recogida de informaciones al servicio del proceso evaluativo..» «...desde el punto de vista de la evaluación formativa, el lema observar para evaluar mejor, adquiere un significado de gran transcendencia pedagógica: observar para mejorar la enseñanza mediante la adecuación progresiva de las tareas de aprendizaje a los progresos y dificultades de los alumnos” (Herrero, 1997, 2).

Siguiendo este hilo y para relacionarlo con nuestro objeto de estudio, Herrán comenta que la metodología observacional es la única que puede evaluar y explicar, y no sólo describir, el complejo flujo de la actividad psicomotriz (citado en Bernaldo, 2012). Del mismo modo, Andrés y García (2009) comentan que en Educación infantil es conveniente utilizar la *observación psicomotriz* debido a que es directa y sistemática (observa la actividad lúdica del infante y la analiza según unas pautas establecidas para este fin), global (observa y analiza las conductas del infante en todas las áreas del desarrollo psicomotor), continua y formativa (informa de la evolución del infante en su desarrollo psicomotor, y posibilita la incorporación de esta información al proceso educativo, a fin de adaptar los objetivos a la situación personal del mismo). Además de que tiene presente la evolución del infante en las áreas del desarrollo psicomotor que se integran plenamente en las áreas curriculares.

De esta forma, para la evaluación se han utilizado varios *instrumentos* que sirven como “herramientas que tanto el profesorado como el alumnado utilizan para plasmar de manera organizada la información recogida mediante una determinada técnica de evaluación” (Hamodi, López y López, 2015):

1. *Tabla de observación con escala numérica.* Se ha desarrollado una tabla en donde aparecen ítems relacionados con las diferentes áreas del currículum: conocimiento de sí mismo y autonomía personal, conocimiento del entorno y lenguajes: comunicación y representación.

Se ha diseñado de esta forma puesto que, siguiendo con la propuesta de observación de Andrés y García (2009), el infante se expresa, explora y descubre el mundo exterior, comunica y se relaciona a través de su cuerpo. En ella se han dividido los elementos a evaluar en 4 áreas:

- a) Área motriz: desplazamientos, movimientos, lateralidad, reconocimiento corporal, posturas, gestos, etc.
- b) Área cognitiva: los objetos, el espacio y el tiempo.
- c) Área afectivo-social: las relaciones, las normas y el desarrollo personal.
- d) Área comunicativa: la comunicación, la expresión y la comprensión.

En el anexo VII se muestra el modelo de tabla de observación que se ha utilizado junto a los datos analizados en la intervención. Con ella se trata de observar y a partir de ahí valorar, de forma general, al alumnado experimental con una tabla para el comienzo de la intervención y con otra para el final, gracias a los instrumentos de recuperación de datos en los que se describió lo observado en cada sesión. Así, en ambas tablas y al lado de cada ítem, aparece un número que muestra la media de los 4 grupos pequeños. Para su realización primero se observa a cada pequeño grupo, luego se le pone una nota del 1 al 5 y, por último, se hace la media. Este último dato es el que se muestra.

Hemos de indicar que la tabla final del grupo experimental, debido al Covid-19, tuvo que rellenarse a falta de terminar las dos últimas sesiones que quedan como propuesta y que, en esta sesión, hubo mortalidad en la muestra debido a la misma situación. En la tabla inicial se observó a 24 alumnos mientras que, en la tabla final se observó a 13.

2. *Evaluación sobre la docente de dicha intervención.* En un principio se pensó en desarrollar una propia autoevaluación para analizar el comportamiento en las sesiones y la propia programación. Sin embargo, con el objetivo de que ésta fuese lo más *objetiva* posible se modificó y pasó a ser una evaluación que la propia tutora del grupo, que siempre ha estado presente en la intervención, hiciese de la docente de la intervención, es decir de mí misma. Se ha desarrollado a partir de dos vías. Primero con un *cuestionario* (Anexo VIII) en el que se tratan aspectos muy diversos sobre el funcionamiento de la docente en el aula y luego con las propuestas de mejora y evaluación que la tutora escribió en las encuestas de sesión (Anexo VI), con el fin de tratar de evaluar la propia programación que se ha llevado a cabo.
3. *Encuesta inicial y final a la docente.* Dos encuestas muy sencillas en las que se trata de conocer otro punto de vista referido a la intervención que se han llevado a cabo, así como a la concepción que la docente tiene sobre la psicomotricidad. En el anexo IX se muestran las encuestas que se han utilizado.

2.2.7. Metodología

Hemos de indicar que en el planteamiento de la metodología antes de la intervención y durante la misma ha habido un conflicto de intereses. Al comienzo planteamos que para alcanzar nuestro objetivo y partiendo de la idea de *aprendizaje por el movimiento en libertad*, la metodología que se iba a llevar a cabo iba a ser *activa y participativa*. En ella los aprendizajes se iban a desarrollar a través del libre movimiento fomentando la autonomía del alumnado, tratando de llevar la balanza a favor de su libre creación y elección, siendo el alumnado el protagonista y la docente la acompañante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, debido a la corta duración de la intervención y la limitación del tiempo por cada sesión no ha podido ser de esta forma.

Como dentro del proyecto cohabitan dos tipos de sesiones muy distintas se ha tenido que trabajar a partir de un *estilo concreto para cada una de ellas*, aunque, hemos tratado de partir en ambas de la idea de que el alumnado sea el protagonista y el movimiento la herramienta principal para desarrollar ese aprendizaje.

Por un lado, en la sesión taller creativo de 20 minutos seguimos una *metodología activa* con un *carácter creativo y flexible*, pues no existía un modelo rígido de marioneta. En ella el alumnado era el responsable de su propio aprendizaje, exploraba, seleccionaba y creaba a su manera e intercambiaba opiniones con el resto. En ella el rol de la docente ha sido el de acompañar, ayudar y motivar a los infantes.

En las otras 3 sesiones de 20 minutos se ha utilizado una *metodología más funcional* en las que la docente tenía más papel, puesto que eran actividades más dirigidas que suponían unas normas de juego. Aunque, el movimiento del alumnado era libre, por lo que el estilo que hemos tratado tuviese más peso en la balanza ha sido el de *descubrimiento guiado*, se propone una tarea para que el alumnado descubra por sí mismo, no hay una única forma de dar respuesta a la actividad. Por ejemplo, en la actividad de Body Balance se relataba un cuento en el que se describía el recorrido que hacía una semilla, aquí el alumnado debía realizar el movimiento que considerara se asemejaba a lo que se relataba, así había distintas respuestas a la actividad. Sin embargo, ha sido inevitable recurrir el *mando directo* (explicación, demostración y ejecución), por ejemplo, cuando el alumnado se quedaba quieto sin saber qué hacer, ya que las sesiones de 20 minutos disponen de una duración muy reducida en el que no da tiempo a nada, hemos tenido muy pocas sesiones en la intervención y el alumnado no había trabajado apenas con estas herramientas en el aula. Quizá con más sesiones y más tiempo en ellas hubiésemos logrado obtener una progresión en la que la libertad hubiese cobrado más importancia.

Por otro lado, en las sesiones de 40 minutos se ha utilizado una *metodología vivencial* en la que la participación del alumnado ha sido clave, así como el trabajo en equipo. En ellas se pretende que el alumnado aprenda por sí mismo. Para ello, el *estilo de enseñanza* que se ha utilizado ha sido el *creativo* ya que el alumnado se encuentra ante una constante toma de decisiones sobre lo que hacer ante diferentes materiales y circunstancias. El alumnado tiene un papel activo y actúa de forma espontánea, indaga y busca. A través de esta balanza a favor de la libertad se ha buscado impulsar la creatividad de nuevos movimientos, fomentando el pensamiento divergente “aquel pensamiento que elabora criterios de originalidad, inventiva y flexibilidad” (Álvarez, 2010), y facilitando la libre expresión del individuo. Además, en el rincón de

representación se ha trabajado a partir de la *resolución de problemas*, pues se les planteaba un reto referente a las temáticas de los rincones y el alumnado debía buscarle solución por sí mismos. En este mencionado rincón, la docente ha tenido que ser ayudante del proceso de crear la solución del rincón, ha tenido más papel que en el resto de los rincones puesto que el alumnado al comienzo de la intervención se quedaba algo bloqueado y tendía a crear soluciones individualmente, ignorando al resto de su grupo. En el resto de los rincones, en general, el papel de la docente ha sido el de ser acompañante o ayudante, observando, acompañando y siendo mediadora en aquellos momentos en los que el alumnado lo ha necesitado. Sin embargo, hemos de precisar que debido a la duración de las sesiones y los castigos que se han dado para solventar los problemas de convivencia, se ha reducido ese carácter de aprendizaje por el movimiento en libertad. Por lo que, de nuevo, hablamos de ese conflicto de interés entre lo que queríamos hacer y lo que se ha hecho.

Por último, comentar que las actividades se desarrollan en un entorno educativo de calidad y en un ambiente seguro, agradable y de confianza que invita a explorarlo y a experimentarlo.

3. RESULTADOS, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN.

Debido a la *situación excepcional* a la que nos hemos encontrado desde marzo de este año por la Covid-19, no se ha podido finalizar la intervención que se había previsto al comienzo de este trabajo de intervención. Se han podido desarrollar 3 sesiones de 40 minutos y 3 de 20 minutos, por lo que han quedado pendientes una de cada.

Presentamos a continuación los resultados, análisis e interpretación de la información recogida en las sesiones llevas a cabo.

Primero debemos indicar que la *información* que hemos analizado se ha transcrito y queda reflejada en los diferentes anexos presentados. Anexos en los que hemos podido observar y presentar los datos de la intervención con el fin de facilitar y orientar nuestra propia mirada reflexiva:

- Anexo V “Diario personal”: información relativa al progreso en cada sesión del alumnado, las actividades que iban realizando.

- Anexo VI “Encuesta a la docente de cada sesión”: información relativa a las observaciones que hace la docente en las sesiones.
- Anexo VII “Tabla de observación del alumnado”: información referente a cómo se ha encontrado el grupo experimental al comienzo de la intervención y al final. En ellas se hace una valoración, por medio de la observación, de las habilidades o destrezas que presentaban el grupo de media, de las *variables* que se querían estudiar.

Para *analizar* los efectos que el trabajo de intervención ha podido influenciar sobre las variables estudiadas, se efectuó un *análisis de datos cualitativos*. “El análisis de datos cualitativos es el conjunto de operaciones empíricas y conceptuales mediante las cuales se construyen y procesan los datos con el fin de ser interpretados. {...}. Las operaciones analíticas descriptivas más comúnmente usadas para el análisis cualitativo son: la categorización y codificación, ordenación y clasificación, establecimiento de relaciones, establecimiento de redes causales y modelos interpretativos” (Marín, Hernández y Flores, 2016). Para este trabajo nos hemos ayudado de la *categorización*. “Categorizar consiste en “ponerle nombre” y definir cada unidad analítica. Dentro de cada categoría se pueden definir subcategorías. [...]. Una vez definidas las categorías de análisis se sugiere asignarles códigos que faciliten el manejo de la información. Estos códigos pueden ser numéricos, por letras u otros símbolos. Obtenidas las categorías, se procede a revisar la información y agruparla por categorías, realizando fichas, según la fuente de la que se obtuvieron” (Marín, Hernández y Flores, 2016). En base a lo expuesto creamos nuestro sistema de categorías. El objetivo que persigue es el de transformar los datos cualitativos en datos cuantitativos, para valorar los resultados obtenidos durante todo el proceso de intervención:

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Área motriz (AM)	Utilizan recursos gestuales (URG)
	Utilizan y exploran sus posibilidades de movimiento. (UEPM)
	Utilizan movimientos y desplazamientos armonioso y rítmicos. (UMDAR)

	Realiza acciones corporales. (RAC)
	Son capaces de pasar de una actividad de gran movimiento a una situación relajada. (AGMAR)
Área cognitiva (AC)	Se manifiestan imaginativos y creativos en sus juegos. (ICJ)
	Se relacionan y transforman los objetos. (RTO) (sentido creativo)
	Se relacionan adecuadamente con el espacio. (RE) (respetan la zona delimitada, organizan su acción en ella, la organizan, etc.)
	Organizan el juego según el tiempo que disponen. (OJT)
Área afectivo-social (AAS)	Respetan a sus compañeros/as. (RC)
	Son capaces de pedir ayuda y de ayudar a los demás. (CPDYA)
	Comparten y cuidan el material. (CCM)
	Respetan las normas de convivencia. (RNC)
	Muestran interés por el trabajo en grupo, coopera. (ITG)
	Presentan autonomía a la hora de realizar actividades. (A)
	Participan adecuadamente. (PA)
Área comunicativa (ACO)	Aportan ideas. (AI)
	Escuchan activamente (EA)
	Establecen diálogos, se comunican. (DC)

Figura 8. Cuadro resumen de sistema de categorías

Este sistema de categorías guarda estrecha relación con el Anexo VII “Tabla de observación del alumnado” y ha sido reforzado con letras que caracterizan cada una de las 4 categorías y sus correspondientes subcategorías para facilitar el análisis de las variables estudiadas. Asimismo, en el Anexo V podemos observar cómo se ha subrayado el texto con los colores correspondientes a las categorías para analizar los datos.

Los datos recogidos se han analizado según dos niveles:

1. Primer nivel: Situación inicial y final del grupo experimental.

Primero, se mostrará cómo se encontraba el alumnado al comienzo de la intervención a través de un diagrama de barras horizontales. Luego, cómo se encontraba el alumnado al final de la intervención a través de otro mismo diagrama. En estos diagramas de barras horizontales podemos observar en el “eje y” las categorías y en el “eje x” la escala numérica a la que hemos sometido a las categorías (la suma de las puntuaciones en las subcategorías). Estos datos son obtenidos gracias a los distintos instrumentos de recogida de datos y evaluación que hemos comentado anteriormente.

Como hemos comentado, en los diagramas se muestra el análisis colectivo mostrando la media del grupo. Sin embargo, en el diagrama inicial el análisis se realizó con una muestra de 24 alumnos mientras que, en el final, con una muestra de 13.

2. Segundo nivel: Comparativa grupo experimental al comienzo y al final.

Se mostrará un gráfico de líneas en el que se presenta la comparativa entre el inicio y el final de la intervención. En este gráfico, en el “eje y” encontramos la escala numérica y en el “eje x” las categorías. Estos datos son obtenidos gracias a los distintos instrumentos de recogida de datos y evaluación que hemos comentado anteriormente.

A continuación mostramos el análisis de los correspondientes niveles desarrollados y definidos en el Anexo VII “Tabla de observación del alumnado”:

PRIMER NIVEL: SITUACIÓN INICIAL DEL GRUPO EXPERIMENTAL

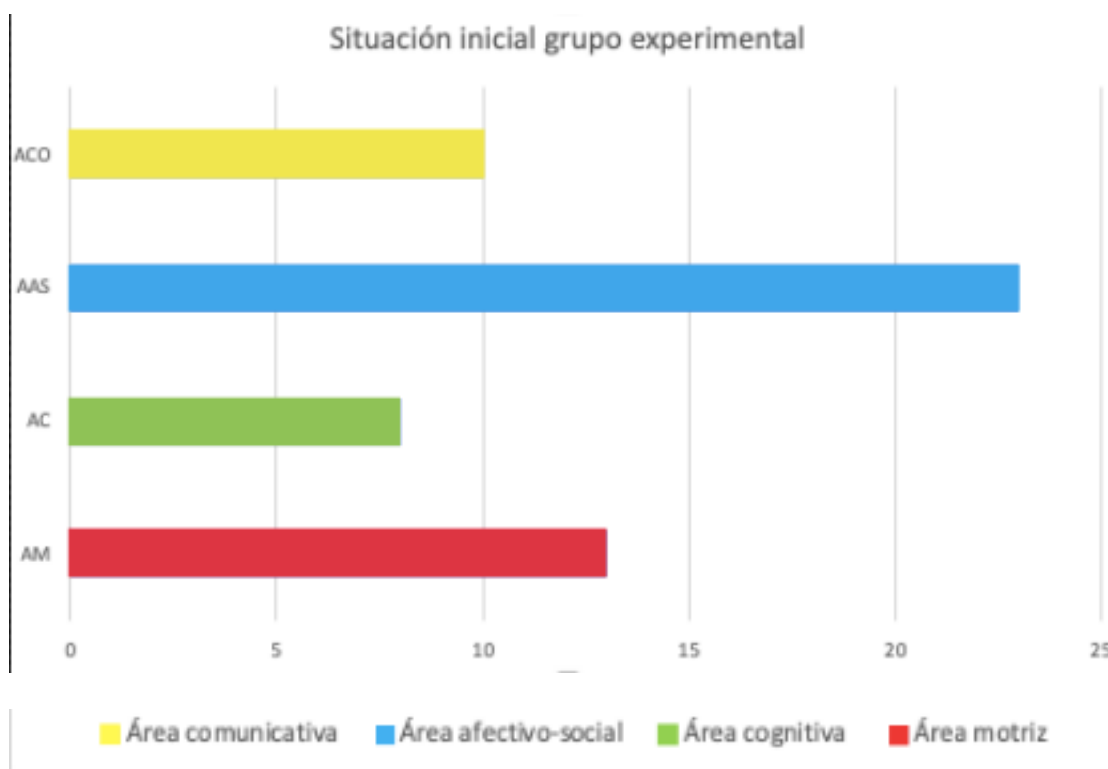


Figura 9. Diagrama de barras situación inicial del grupo experimental

En base a los resultados obtenidos en el diagrama podemos indicar que en las 4 categorías el alumnado obtuvo estos resultados:

1. Área motriz (AM). El alumnado obtuvo un total de 13 puntos sobre 25 (52%). Estos 13 puntos quedan divididos de esta forma en las correspondientes subcategorías: URG (3 puntos), UEPM (3 puntos), UMDAR (2 puntos), RAC (3 puntos) y AGMAR (2 puntos).
2. Área cognitiva (AC). El alumnado obtuvo un total de 8 puntos sobre 20 (40%). Estos 8 puntos quedan divididos de esta forma en las correspondientes subcategorías: ICJ (2 puntos), RTO (2 puntos), RE (3 puntos) y OJT (1 punto).
3. Área afectivo-social (AAS). El alumnado obtuvo un total de 23 puntos sobre 35 (65,7%). Estos 23 puntos quedan divididos de esta forma en las correspondientes subcategorías: RC (4 puntos), CPDYA (3 puntos), CCM (3 puntos), RNC (4 puntos), ITG (3 puntos), A (2 puntos) y PA (4 puntos).

4. Área comunicativa (ACO). El alumnado obtuvo un total de 10 puntos sobre 15 (66%). Estos 10 puntos quedan divididos de esta forma en las correspondientes subcategorías: AI (2 puntos), EA (4 puntos) y DC (4 puntos).

De esta forma, la categoría en la que mejores resultados se obtuvo fue la del área comunicativa, seguida del área afectivo-social, del área motriz y, por último, del área cognitiva. De esta última apreciamos como el ítem con menor puntuación fue “Organizan el juego según el tiempo que disponen (OJT)”.

PRIMER NIVEL: SITUACIÓN FINAL DEL GRUPO EXPERIMENTAL

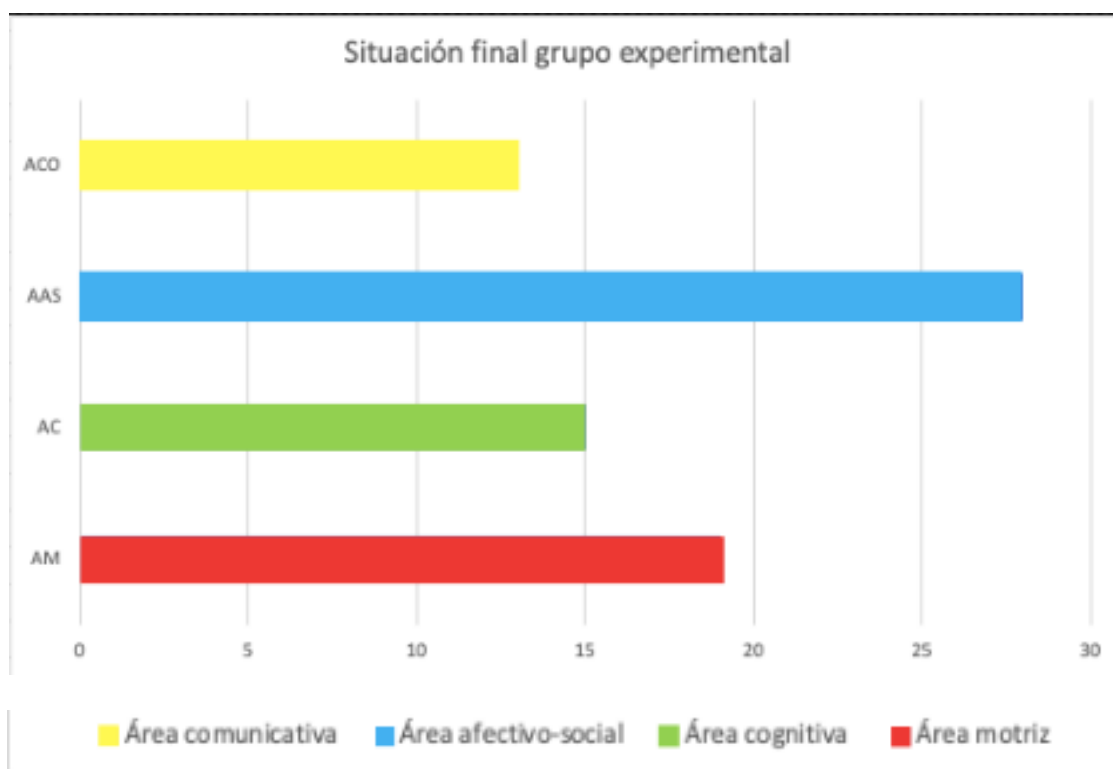


Figura 10. Diagrama de barras situación final del grupo experimental

En base a los resultados obtenidos en el diagrama podemos indicar que en las 4 categorías el alumnado obtuvo estos resultados:

1. Área motriz (AM). El alumnado obtuvo un total de 19 puntos sobre 25 (76%). Estos 19 puntos quedan divididos de esta forma en las correspondientes subcategorías: URG (4 puntos), UEPM (4 puntos), UMDAR (3 puntos), RAC (4 puntos) y AGMAR (4 puntos).

2. Área cognitiva (AC). El alumnado obtuvo un total de 15 puntos sobre 20 (75%). Estos 15 puntos quedan divididos de esta forma en las correspondientes subcategorías: ICJ (4 puntos), RTO (4 puntos), RE (4 puntos) y OJT (3 punto).
3. Área afectivo-social (AAS). El alumnado obtuvo un total de 28 puntos sobre 35 (80%). Estos 28 puntos quedan divididos de esta forma en las correspondientes subcategorías: RC (4 puntos), CPDYA (4 puntos), CCM (4 puntos), RNC (4 puntos), ITG (4 puntos), A (4 puntos) y PA (4 puntos).
4. Área comunicativa (ACO). El alumnado obtuvo un total de 13 puntos sobre 15 (86,6%). Estos 13 puntos quedan divididos de esta forma en las correspondientes subcategorías: AI (4 puntos), EA (4 puntos) y DC 54 puntos).

De esta forma, la categoría en la que mejores resultados se obtuvo fue la del área comunicativa, seguida del área afectivo-social, del área motriz y, por último, del área cognitiva. De esta última apreciamos como el ítem con menor puntuación fue “Organizan el juego según el tiempo que disponen (OJT)”.

SEGUNDO NIVEL: COMPARATIVA GRUPO EXPERIMENTAL

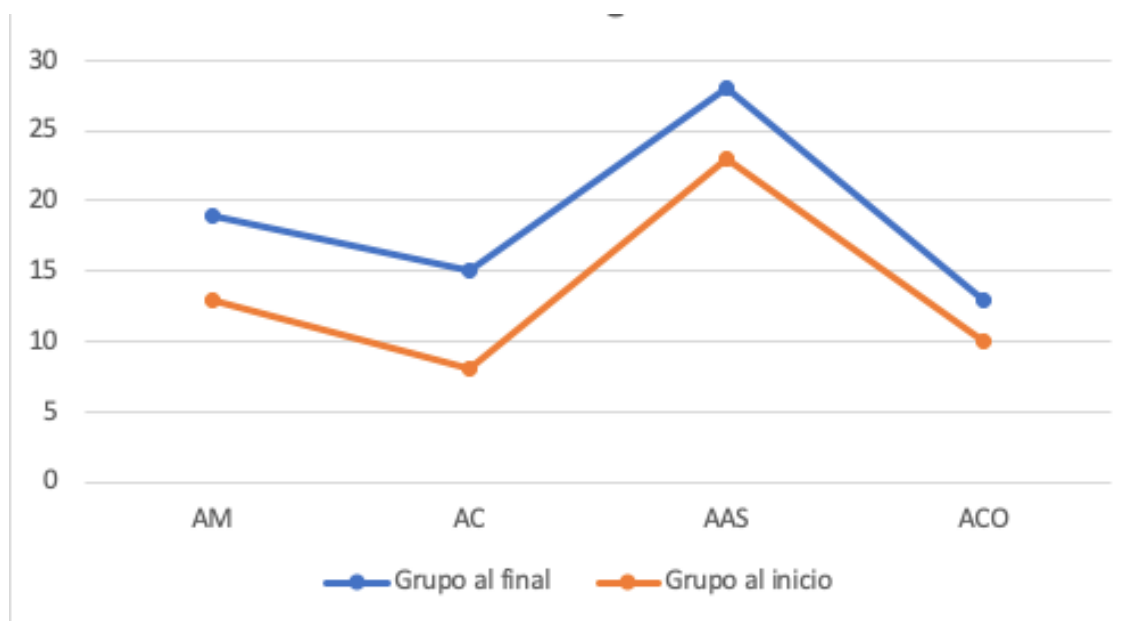


Figura 11. Gráfico lineal comparativa grupo experimental

En base a los resultados obtenidos en el gráfico podemos indicar que en las 4 categorías el alumnado obtuvo diferentes resultados con respecto al inicio y al final de la intervención:

1. Inicio intervención. El alumnado obtuvo en el área motriz un total de 13 puntos sobre 25 (52%), en el área cognitiva un total de 8 puntos sobre 20 (40%), en el área afectivo-social un total de 23 puntos sobre 35 (65,7%) y en el área comunicativa un total de 10 puntos sobre 15 (66%).
2. Final de intervención. El alumnado obtuvo en el área motriz un total de 19 puntos sobre 25 (76%), en el área cognitiva un total de 15 puntos sobre 20 (75%), en el área afectivo-social un total de 28 puntos sobre 35 (80%) y en el área comunicativa un total de 13 puntos sobre 15 (86,6%).

De esta forma, podemos indicar que ambas líneas siguen el mismo patrón y que el área que en ambos casos obtuvo mejor puntuación fue el área comunicativa. Además, apreciamos una mejora notable en todas las categorías. En el área motriz un incremento del 24%, en el área cognitiva un incremento del 35%, en el área afectivo-social un incremento del 14,3% y en el área comunicativa un incremento del 20,6%. Así, apreciamos que *la categoría que obtuvo una mejora mayor fue la del área cognitiva*.

Con todos estos datos podemos indicar que, pese a no haber podido realizar las dos últimas sesiones, parece que *la hipótesis* que se indicó al comenzar el presente trabajo de intervención “el alumnado que ha participado en esta propuesta manifestará un ligero incremento de su expresión corporal y creatividad pese a su no finalización”, se ha cumplido. Sin embargo, hemos de precisar que estos *datos no son concluyentes* debido a que hemos sufrido mortalidad en la muestra, No podemos indicar a ciencia cierta que la mejora haya surgido gracias a nuestra intervención. No obstante, hemos podido observar como en el grupo experimental *la expresividad motriz de cada uno de ellos en la exploración del espacio, de los objetos y de las personas ha ido en aumento*. En las anteriores gráficas se ha manifestado claramente un incremento en las variables dedicadas a los aspectos de expresividad corporal y creatividad, como podemos apreciar por ejemplo en la subcategoría “Se relacionan y transforman los objetos (RTO)”, indicando quizá una influencia positiva del trabajo de intervención en el alumnado que ha sido incluido en la experiencia.

CONCLUSIONES Y CUESTIONES ABIERTAS

Ahora describiremos las conclusiones con respecto a los resultados obtenidos, daremos respuesta a las cuestiones que nos planteamos al comenzar el trabajo de intervención y relataremos el impacto que ha tenido dicho trabajo sobre nuestra propia persona.

Primero, comentaremos las conclusiones con respecto a los resultados que hemos obtenido. De este apartado se pueden deducir conclusiones sobre el *resultado* del trabajo de intervención *en la muestra* y sobre el propio *trabajo en sí mismo*.

Por un lado, con respecto a la *muestra* se puede comentar que el grupo experimental que ha participado de la intervención ha manifestado un incremento de su expresión corporal y creatividad al finalizarla. Creemos que este trabajo ha tenido leves efectos sobre ellos ya que nos hemos ayudado de la creación de espacios y tiempos llenos de significados para los infantes, en los que ha habido una pequeña orientación. Como comenta Justo y Franco (2008) la creatividad se acrecienta en la libertad pero necesita orientación para que no caiga en una extravagancia improductiva.

El alumnado ha estado *motivado y participativo* durante toda la intervención. Del mismo modo, ha ido progresando en sus habilidades motrices. Ahora, demuestran una mejor coordinación, conocimiento de su cuerpo y de las posibilidades de movimiento que éste tiene. Como también comentaba Llopis (2002) en su proyecto, pese a que al principio muchos de ellos se quedaban bloqueados con cierto *desconcierto* ante una sala de psicomotricidad distinta a como la conocían, sin juegos establecidos, se ha podido observar como su capacidad de transformar los objetos, analizando sus parámetros y pasándolos a otro que le pueda servir para simular lo que imaginaba, ha ido en aumento, así como su *autonomía*. Han ido trabajando autónomamente el juego dramático, simbólico, etc., llegando al juego creativo en el que han *experimentado e imaginado* una variedad de personajes, escenarios y actividades que le han ayudado a fortalecer esa capacidad creadora que poseen desde que nacen y que van desarrollando gracias a los contextos en los que se desenvuelven y a herramientas como la intervención que se ha presentado. “La creatividad es una característica personal en cuya expresión intervienen diversos factores, habiéndose demostrado que los factores ambientales desempeñan

un papel importante en relación a su estimulación o inhibición.” (Justo y Franco, 2008). De esta manera, opino que los infantes, pese a la corta duración de la intervención, ahora se sienten los protagonistas de su propio aprendizaje, han conseguido desbloquearse *liberándose de sus miedos* y ayudándose mutuamente en pequeño grupo, lo que creo que ha generado un cambio en la forma de pensar y sentir de los miembros del grupo y que deberá de seguirse trabajando para que lo que han aprendiendo se afiance y puedan desarrollarse íntegramente como personas.

Por otro lado, con respecto al propio trabajo en sí mismo he de comentar que los datos no han sido concluyentes, por lo que no puedo indicar con seguridad si la intervención puesta en práctica ha favorecido la creación, la exploración y la expresión a través de diversos lenguajes o si ha sido debido a la mortalidad en la muestra, aunque es cierto que he notado cierta progresión en los infantes que han participado como ya he comentado. Además, a la hora de la puesta en práctica han surgido dificultades que han dificultado la libre exploración del movimiento de los infantes, afectando a la concepción que se tenía al principio sobre la intervención, generando un *conflicto de intereses*.

Las sesiones de 20 minutos han sido útiles para que el alumnado conociese diferentes actividades con las que trabajar el conocimiento de su cuerpo y sus movimientos. Sin embargo, este *tiempo tan reducido imposibilita una buena práctica* psicomotriz ya que no permite la realización de todas las fases. “Normalmente la sesión dura una hora o puede que algo más, dos veces por semana, siempre a la misma hora. En ella podemos diferenciar tres tiempos esenciales. Además de los rituales de entrada y de salida” (Escribá, 1999, 27). Por lo que el tiempo que tienen estipulado en el centro para psicomotricidad es muy reducido y no permite cumplir con los objetivos. Además, *genera estrés* en el docente ya que se quiere llegar a todo rápidamente, se quiere cumplir con la sesión y, en muchas ocasiones, en las aulas de infantil esto no pasa, hay que parar, hablar, recapitular y volver a empezar. Por lo que con 20 minutos la sesión se queda en nada y no puedes trabajar. Algo parecido pasaba en las sesiones de 40 minutos, donde no se podía dedicar apenas tiempo a la fase de relajación ni de despedida y la representación quedaba relegada a un solo rincón, pues no se podía añadir como fase. En esta última fase, según Escribá (1999), se desarrollan producciones

de descentración y representaciones de los recuerdos que generan una energía motriz y física que tiene su origen en la pulsión del placer. Es una fase que permite al infante tomar distancia de lo que ha vivido, por lo que sería una muy buena herramienta con la que trabajar.

Por último, indicar que *la sala se muestra fría* al no tener decoración y presentar toda la pared en tonos azulados. Si pretendemos que el alumnado de infantil se muestre motivado, participativo, imaginativo y creativo creo que deberíamos dar más vida y color a la sala. Incluso se podrían colocar imágenes de lo que el alumnado ha realizado en ella para que reflexionen y recuerden vivencias pasadas, para que comuniquen.

Ahora, trataremos de dar respuesta a las *cuestiones* que nos planteamos al comenzar el trabajo de intervención.

1. ¿Las sesiones planteadas mejorarán la creatividad y la expresión corporal en los infantes? Como hemos comentados anteriormente los datos no han sido concluyentes, por lo que no podemos dar una respuesta cerrada. Sin embargo, los infantes que han participado hasta el final han conseguido dar respuestas múltiples, variadas y únicas ante un estímulo o una situación a través de los diferentes movimientos de su cuerpo, incrementando su creatividad.
2. ¿El proyecto afianzará en el centro una mayor confianza en la psicomotricidad? Creemos, gracias al Anexo IX “Encuesta inicial y final a docente” que sí ha sido así ya que nos hablaban de que les hemos facilitado el camino para el curso que viene cuando repitan dichas actividades. Actividades que, hasta ahora, no había realizado nunca. Como nos comentaban las docentes les hemos mostrado más ideas y herramientas que creen han motivado al alumnado y han generado en ellos aprendizajes significativos. En psicomotricidad también se puede trabajar las matemáticas, el lenguaje, la historia, etc., por lo que este aula se convierte en un espacio de aprendizaje que puede y *debe cooperar con todas las demás áreas*. Según Escribá (1999), psicomotricidad y educación son dos términos que aparecen unidos ya que la psicomotricidad debe encuadrarse en su verdadero campo de acción educativa: la escuela y el infante. Para ello, afirma que se deben

utilizar adecuadamente los dispositivos espaciales y temporales para que el infante manifieste su expresividad motriz, plástica y a través del lenguaje, pueda ayudársele para que sea aprendiz de sus propios aprendizajes, a ser investigador y a aprender con placer, en un ambiente lúdico y agradable. Por todo ello, el movimiento se presenta como una herramienta más de aprendizaje. Quizá deberíamos de plantearnos si es beneficioso que los infantes pasen tanto tiempo sentados ya que, como se ha demostrado, *las tareas mecánicas destruyen su potencial creativo*.

3. ¿El proyecto de rediseño del aula es demasiado ambicioso debido a que es un espacio compartido por todo el segundo ciclo de EI? El proyecto de rediseño pese a conllevar la construcción de muchos materiales no ha sido ambicioso puesto que se ha podido llevar a cabo y ha generado los resultados previstos. Además, los espacios que se han diseñado sirven para toda la etapa de infantil, pues el docente únicamente tendrá que modificar sus planteamientos en lo referente a qué objetivos o juegos quiere trabajar y podrá añadir o quitar fácilmente materiales para trabajar con otros cursos. Aspecto, que tuvimos en cuenta ya que la sala de psicomotricidad es un espacio en el que suelen desarrollar su actividad variedad de cursos, por lo que es muy necesario. Sin embargo, hemos de indicar que la única dificultad que encontramos fue la organización previa a la sesión de los materiales del circuito. Tienes que dedicar un tiempo a colocarlos en su sitio por lo que lo ideal sería que en los centros, si se realizan este tipo de intervenciones, lo plantearían para todo el ciclo y así no tendrían que estar colocándolo y quitándolo. Lo ideal sería trabajarla en conjunto y de forma transversal.
4. ¿Se mejorará el conocimiento de sí mismo y de sus emociones en los infantes? Pese a que creemos que la intervención ha mejorado el conocimiento de sí mismo, de su cuerpo y movimientos, de su relación con el espacio y con los demás, con lo referente al conocimiento de las emociones no tenemos la misma percepción. Como el tiempo de sesión era muy reducido no hemos podido trabajar como nos hubiese gustado el rincón de relajación. Es un espacio dónde nos encontramos a nosotros mismos, hablamos y conocemos nuestras

emociones y tratamos de resolver los conflictos que tenemos con nosotros mismos y con los demás. Por lo que lo ideal hubiese sido haber tenido un tiempo dedicado a este rincón. Al no poder haber sido así creemos que no se ha mejorado sustancialmente el conocimiento de las emociones.

Por último, comentar que dicho trabajo de intervención ha tenido un *impacto notorio sobre mi propia persona*. Diseñar este trabajo de intervención ha sido todo un reto. Reto que he tenido que hacer frente dedicando un número elevado de horas a diferentes actividades como: leer diferentes artículos, libros, etc., diseñar un pequeño proyecto en el que se trabajase el objeto de estudio del presente trabajo, crear material para las actividades, concertar y realizar tutorías, desarrollar las sesiones en la sala, realizar el análisis de los datos, etc. Actividades que de forma autónoma, con la ayuda de mi tutora, he tenido que ir desarrollando para dar forma a la idea que tenía en la cabeza y que, a día de hoy, pese al esfuerzo y horas dedicadas ha tenido su recompensa, aunque no haya conseguido resultados concluyentes y mis objetivos no hayan sido cumplidos. Opino de esta forma ya que he conseguido observar como mi trabajo ha tenido efectos positivos en los infantes, les he visto disfrutar.

Asimismo, pienso que ha marcado un antes y un después en mí como docente. Puedo decir que tras haber realizado esta intervención me siento más capacitada para dar clases tanto en el aula como en la sala de psicomotricidad. Esta intervención comencé a realizarla con nerviosismo ya que los tiempos de sesión eran muy reducidos y no sabía cómo iban a reaccionar los infantes al nuevo diseño pero, conforme iban pasando los días y veía como el alumnado disfrutaba y experimentaba me iba sintiendo más segura e iba disfrutando del proceso con ellos. Aspecto, que pienso es muy relevante en la vida de una docente. Al final, el objetivo principal de este trabajo era que los infantes explorasen y se relacionasen, disfrutando de sus movimientos, de su cuerpo y del tiempo que pasamos juntos. Objetivo que se ha cumplido con creces y que se ha trasladado a mi propia persona.

REFERENCIAS

Abigail, E., (2017). *EL BAILE INFANTIL Y EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD EN NIÑOS Y NIÑAS DE EDUCACIÓN INICIAL II, DE 4 A 5 AÑOS DE LA UNIDAD EDUCATIVA SUIZO* (trabajo fin de grado). Universidad técnica de Ambato, Ecuador. Recuperado de <http://bit.ly/2UtH14I>

Álvarez, E., (2010). Creatividad y pensamiento divergente. Desafío de la mente o desafío del ambiente. *InterAC*. Recuperado de <http://bit.ly/2St7MoE>

Andrés, M. y García, M. (2009). La observación psicomotriz como técnica de evaluación en la etapa de la educación infantil. *Aula: Revista de pedagogía de la Universidad de Salamanca*, (5). Recuperado de <http://bit.ly/2l74ktD>

Arnaiz, P. (1984). Consideraciones en torno al concepto de psicomotricidad. *Anales de Pedagogía*, 2, 345-351. Recuperado de <http://bit.ly/2Wr6i0j>

Bernaldo, M., (2012). *Psicomotricidad: Guía de evaluación e intervención*. Madrid: Ediciones pirámide (Anaya). Recuperado de <http://bit.ly/2T2tqAe>

Cáceres Guillén, M^a., (2010). El juego creativo como recurso de la expresión corporal y la dramatización. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, (10). Recuperado de <http://bit.ly/31Xt5BH>

Cáceres, M^a A., (2010). La expresión corporal, el gesto y el movimiento en la edad infantil. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, (9). Recuperado de <http://bit.ly/2Ut9eZG>

Cemades, I., (2008). Desarrollo de la creatividad en Educación Infantil. Perspectiva constructivista. *Revista creatividad y sociedad*, (12). Recuperado de <http://bit.ly/3b37N9Y>

Cerdas Núñez, J., Polanco Hernández, A., Rojas Núñez, P. (2002). El niño entre cuatro y cinco años: características de su desarrollo socioemocional, psicomotriz y cognitivo-lingüístico. *Revista Educación*, 26(1), 169-182. Recuperado de <https://bit.ly/2zFNGAk>

Chaverra E. y Uribe, I., (2007). Cuatro hermenéuticas de la educación física en Colombia. En Gallo, L. (Ed.), *Aproximaciones epistemológicas y pedagógicas a la*

Educación Física. Un campo en construcción. Colombia: Funámbulos Editores.

Recuperado de <https://bit.ly/2U5dde4>

Decreto Foral 23/2007, 19 de marzo de 2007, por el que se establece el currículo de las enseñanzas del segundo ciclo de la Educación infantil en la Comunidad Foral de Navarra. *Boletín Oficial de Navarra. Pamplona*, 25 de abril de 2007.

Del Arco, G. (2017). *Práctica psicomotriz Aucouturier en Educación Infantil: Desarrollo y aprendizaje a través del cuerpo en movimiento* (trabajo fin de grado). Universidad internacional de la Rioja, España. Recuperado de <http://bit.ly/2Lhoy5X>

Del Mar Cañete, M. (2009). La expresión corporal en la etapa de infantil. El gesto y el movimiento. La expresión corporal como ayuda en la construcción de la identidad y de la autonomía personal. Juego simbólico y juego dramático. Las actividades dramáticas. *Revista digital: innovación y experiencias educativas*, (25). Recuperado de <http://bit.ly/2RrJdbE>

Escribá, A. (Ed.). (1999). *Psicomotricidad: fundamentos teóricos aplicables en la práctica*. Madrid, España: Gymnos Editorial Deportiva.

Fernández, A., (2009). El trabajo por rincones en el aula de Educación Infantil. Ventajas del trabajo por rincones. Tipos de rincones. *Revista digital: innovación y experiencias educativas*, (15). Recuperado de <http://bit.ly/2Ulhpf4>

García, I., Pérez, R. y Calvo, Á., (2013). Expresión corporal. Una práctica de intervención que permite encontrar un lenguaje propio mediante el estudio y la profundización del empleo del cuerpo. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y recreación*, (23), 19-22. Recuperado de <http://bit.ly/2GTDV26>

García, J. M. (1989). *Bases pedagógicas de la evaluación. Guía práctica para educadores*. Madrid: Síntesis.

Gil, P., Contreras, O., Gómez, S., Gómez, I., (2008). Justificación de la educación física en la educación infantil. *Revista: Educación y Educadores*, (2), 159-177. Recuperado de <http://bit.ly/394ZylA>

- González-Bueno, G. y Gómez, S., (octubre de 2019). Malnutrición, obesidad infantil y derechos de la infancia en España. *UNICEF Comité Español*. Recuperado de <http://bit.ly/2TjJWH>
- Grimaldo, M., (2009). Investigación cualitativa. En Universidad Nacional Federico Villarreal (Ed.), *Manual de Investigación en Psicología* (92-125). Lima. Recuperado de <http://bit.ly/37az2fL>
- Guerrero, A., (2009). La importancia de la creatividad en el aula. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, (5). Recuperado de <http://bit.ly/37Zfzjf>
- Hamodi, C., López, V. y López, A., (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles educativos*, 147 (37). Recuperado de <http://bit.ly/3951zVT>
- Herranz, A. y López, V., (2014). La expresión corporal en Educación infantil. *Revista de Educación física para la paz "La peonza"*, (10). Recuperado de <http://bit.ly/2tJOnpm>
- Herrero, M., (1997). La importancia de la observación en el proceso educativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (1). Recuperado de <http://bit.ly/2Vz8d2N>
- Justo, E. y Franco, C., (2008). Influencia de un programa de intervención psicomotriz sobre la creatividad motriz en niños de Educación Infantil. *Revista de pedagogía: Bordón*, 60(2), 107-122.
- Laorden, C. y Pérez, C., (2002). El espacio como elemento facilitador de aprendizaje. Una experiencia en la formación inicial del profesorado. *Pulso: revista de educación*, (25), 133-146. Recuperado de <http://bit.ly/2OI74l8>
- Leiva, A., (2004) JORNADAS PROVINCIALES "PSICOMOTRICIDAD RELACIONAL", (12). Navalmoral de la Mata. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/41570306.pdf>
- Llopis, A. (2002). Creatividad y expresión corporal: un modelo práctico para estimular la creatividad durante la formación inicial del maestro, especialidad Educación Física.

Retos: nuevas tendencias en educación física, deportes y recreación, (1), 43-46.

Recuperado de [Creatividad y expresion corpor ...](#)

Lozada, V., (2018). *La buena nutrición: la salud empieza en tu lista de la compra*.

Barcelona: Plataforma Editorial.

Maestre, A., (2009). Familia y escuela los pilares de la educación. *Revista digital:*

Innovación y experiencias educativas, (14). Recuperado de <http://bit.ly/3722tAJ>

Maganto, C. y Cruz, M., (2004). Desarrollo físico y psicomotor en la etapa

infantil. *Manual de psicología infantil: aspectos evolutivos e intervención*

psicopedagógica, 27-64. San Sebastián: facultad de psicología. Recuperado de

<http://bit.ly/2vUtiKh>

Maldonado, M^a A., (2008). *La psicomotricidad en España a través de la revista*

psicomotricidad-CITAP (1981-1996) (tesis doctoral). Univesitat de Barcelona.

Recuperado de <http://bit.ly/31pyP71>

Marín, A., Hernández, E. y Flores, J., (2016). Metodología para el análisis de datos

cualitativos en investigaciones orientadas al aprovechamiento de fuentes renovables

de energía. *KOINONIA: Revista Arbitrada Interdisciplinaria de Ciencias de la Educación,*

Turismo, Ciencias Sociales y Económica, Ciencias del Agro y Mar y Ciencias Exactas y

aplicadas, 1(1). Recuperado de <https://bit.ly/2QSaF12>

Marina, J., (2001). La expresión corporal y la creatividad. Un camino hacia la persona.

Revista Tandem, (3). Recuperado de <http://bit.ly/2UzaGcG>

Mas, M., Anton, M., Forcadell, X., Martínez, L., Pla, G. y Porta, F. (junio 2017).

Psicomotricidad educativa: avanzando paso a paso. Barcelona: Octaedro.

Medina, N., Velázquez, M., Alhuay-Quispe, J., Aguirre, F. (2017). La creatividad en los

niños de preescolar, un reto de la Educación Contemporánea. *REICE. Revista*

Iberoamericana sobre Calidad, eficacia y Cambio en Educación, 15(2). Recuperado

de <http://bit.ly/35WNAPJ>

Montil, M., Barriopedro, M^a. y Oliván, J., (2005). El sedentarismo en la infancia. Los

niveles de actividad física en niños/as de la comunidad autónoma de Madrid. *Apunts:*

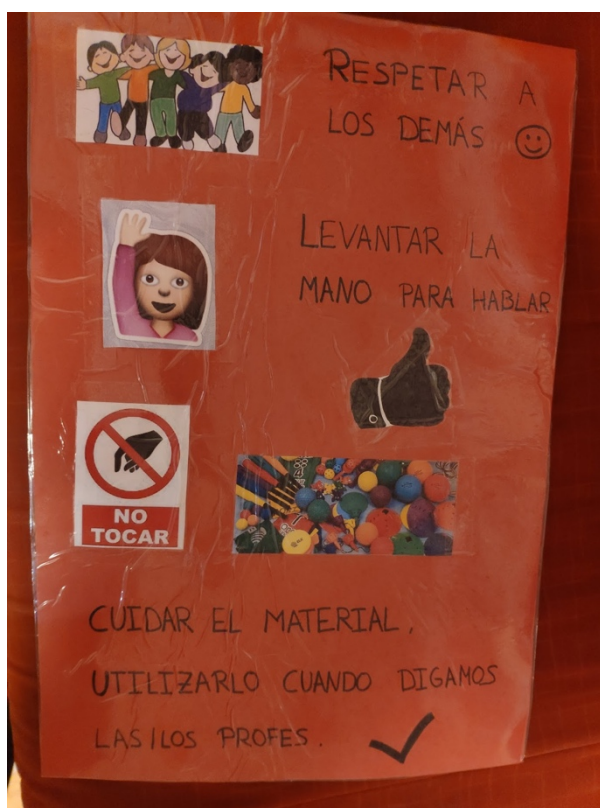
Educación física y deportes, 82, 5-11. Recuperado de <http://bit.ly/3bfeyFO>

- Ocaña, M^a J., (2010). La psicomotricidad en la Educación Infantil. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, (7). Recuperado de <https://bit.ly/2VPZgAo>
- Ortega, P. (2010). La expresión corporal en Educación Infantil. *Revista digital: innovación y experiencias educativas*, (35). Recuperado de <http://bit.ly/2PhCiiA>
- Otones de Andrés, R; López, V. (2014). Un programa de cuentos motores para trabajar la motricidad en educación infantil. *La peonza: Revista de Educación Física para la paz*, (9), 27-44.
- Pastor, J.L., (1994). *Psicomotricidad escolar*. Alcalá de Henares, España: Universidad de Alcalá.
- Poca Silvestre, N. (2011). La psicomotricidad y la construcción del espacio. *Scientia: Revista de investigación*, (1), 85-93. Recuperado de <http://bit.ly/36TbATS>
- Rodríguez, M^o. L (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Revista Electrónica d'investigació i innovació Educativa i Socioeducativa*, 8(1). Recuperado de [La teoría del aprendizaje significativo - Dialnet](https://dialnet.unirioja.es/urn/dialnet.10000000)[https://dialnet.unirioja.es › descarga › artículo](https://dialnet.unirioja.es/urn/dialnet.10000000)
- Rojas, D., Fontana, A. y Pereira, Z., (2006). Representaciones gráficas de niñas y niños de preescolar, segundo y cuarto grado, con y sin necesidades educativas especiales. *Revista electrónica Educare*, (2). Recuperado de <http://bit.ly/36SL7GI>
- Rubio, C., (2015). *El lenguaje visual de los colores: historia, cultura y problemas en la traducción de las expresiones idiomáticas de colores* (trabajo fin de grado). Universidad de Valladolid, Soria. Recuperado de <https://bit.ly/2wOG2Td>
- Sánchez, G. y Coterón, F. (2012). Un modelo de intervención para una motricidad expresiva y creativa. *Revista Tándem*, (39), 37-47. Recuperado de <http://oa.upm.es/19065/>
- Soler, A. y Castañeda, C. (2017). Estilo de vida sedentario y consecuencias en la salud de los niños. Una revisión sobre el estado de la cuestión. *Journal of Sport and Health Research*, 9(2), 187-198. Recuperado de <http://bit.ly/3ayLIES>

UNICEF, (octubre de 2019). Niños, alimentos y nutrición: crecer bien en un mundo en transformación. El estado mundial de la infancia. *UNICEF*, Nueva York. Recuperado de <http://bit.ly/2Ts2ha0>

ANEXOS

Anexo I “Cartel normas convivencia”



Anexo II “Sesiones 20 minutos”

<i>Sesión nº 1: “¡Somos artistas!”</i>	<i>Fecha: 4/03</i>
<i>Objetivos</i>	<i>Generales:</i> 1, 2 ,3 y 7. <i>De área:</i> A) 2, 3 y 4. B) 2. C) 1 y 2.
<i>Contenidos</i>	A) 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 y 12. B) 1, 2 y 3. C) 1, 2 y 5.
<i>Recursos: Materiales e instalaciones</i>	<ul style="list-style-type: none">• Colchonetas• Bancos• Equipo de música

	<ul style="list-style-type: none"> • Bloques de gomaespuma. • Disfraces.
--	--

<i>Fase</i>	<i>Descripción</i>
<i>Entrada: Asamblea inicial</i>	<p>Saludo: qué tal estamos.</p> <p>Asamblea:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Normativa: los infantes recordarán cuales son las normas básicas que deben respetar. (Anexo I). • Qué vamos a hacer hoy. (3 minutos)
<i>Parte principal</i>	<p>Primero destruiremos el muro que nos dejará ver lo que hay preparado al otro lado de la sala. (1-2 minutos)</p> <p>Luego, realizaremos dos juegos de expresión corporal:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. “Las estatuas” (conocido por los infantes): los infantes se disfrazarán como quieran con el fin de que pierdan la vergüenza, “crean que son otra persona” y comenzarán a bailar cuando escuchen la música, cuando se pare deberán quedarse muy quietos sin hacer ningún movimiento. les ayudará a activarse y a ir perdiendo la vergüenza. Además, trabajaremos los movimientos, el tono muscular, la concentración y el equilibrio. (5 minutos) 2. “Al escenario”: se montará un “escenario” con colchonetas o con bancos suecos. Se pondrá música y deberán subir al escenario aquellos alumnos o alumnas que quieran y se les diga en pequeño grupo. En el escenario tendrán que convertirse en “estrellas de baile” y seguir el ritmo de la música. El resto de los compañeros tendrá que imitar los movimientos que hagan “la estrellas”. Iremos rotando y animando a los demás. Para conseguir que vayan perdiendo vergüenza al final subiremos todos. (7 minutos)
<i>Vuelta a la calma</i>	<p>Por tiempo no habrá vuelta a la calma. Se recogerán tranquilamente los materiales y se volverá a clase para terminar. (3 minutos)</p>
<i>Asamblea final: despedida</i>	<p>(En clase)</p> <p>Asamblea final: contar cómo se han sentido los alumnos y alumnas. Despedida: deberán chocarse la mano, abrazarse, etc. (a libre elección) unos a otros. (5 minutos)</p>

<i>Sesión nº 2: “Me convierto en una semilla”</i>	<i>Fecha: 5/03</i>
<i>Objetivos</i>	<p><i>Generales:</i> 1, 2 y 5.</p> <p><i>De área:</i> A) 1 y 2. B) 1. C) 1.</p>
<i>Contenidos</i>	<p>A) 1, 4, 5, 8, 9, 10 y 11. B) 1 y 3. C) 2, 3 y 5.</p>
<i>Recursos: Materiales e instalaciones</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Colchonetas. • Bloques de gomaespuma. • Equipo de música. • Grabación de sonidos: https://drive.google.com/file/d/1LbKhORfLywVi9-fy2LimD8PDPy2-j78/view?usp=sharing

<i>Fase</i>	<i>Descripción</i>
<i>Entrada: Asamblea inicial</i>	<p>Saludo: qué tal estamos.</p> <p>Asamblea:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Normativa: los infantes recordarán cuales son las normas básicas que deben respetar. (Anexo I). • Qué vamos a hacer hoy. (3 minutos)
<i>Parte principal</i>	<p>Primero destruiremos el muro que nos dejará ver lo que hay preparado al otro lado de la sala. (1-2 minutos)</p> <p>Luego, haremos una actividad de correr de lado a lado de la sala de diferentes formas para tratar de cansarlos para la siguiente actividad. Por ejemplo, correr muy rápido, correr con los brazos en alto, con rodillas arriba, etc. (4 minutos)</p> <p>Después, nos encontraremos con unas colchonetas en las que nos colocaremos. Ahora la docente comenzará a contar un cuento titulado “La</p>

semillita”. Es un cuento con el que se trabaja el Mindfulness a través del Body balance, para ello primero deberán escuchar atentamente el cuento, sin realizar ningún movimiento. Luego, deberán hacer libremente lo que les sugiera el cuento. Como es posible que se queden bloqueados y no buscamos que imiten o copien los acompañaremos de una grabación de sonidos que se ha compuesto previamente atendiendo al cuento. (8 minutos)

El cuento dice así....

“Una mañana de primavera, la abejita Amaia estaba dando un paseo entre las flores. Sin saberlo, se le enganchó una semilla en la pata y voló y voló hasta que... ¡se le cayó! La semilla cayó al suelo, dónde había muchos árboles y se quedó muy encogidita, tumbada y de lado¹. De repente, empezó a llover y la semilla empezó a tambalearse², ¡las gotas la movían! Pero a la semilla le gustaba porque le refrescaba del calor, estaba muy contenta, ¡incluso se quedó dormida!

Después de un rato, se despertó y notó que podía mover las piernas. Primero, estiró una de ellas. Era la primera vez que lo hacía y estaba muy emocionada. La estiró y estiró, hasta que no pudo más³. Luego estiró la otra⁴ y se dio cuenta de que... ¡tenía pies! Quiso tocárselos, así que se tumbó con la espalda en el suelo, estiró sus dos brazos y acercó los pies a ellos como pudo⁵. Así se quedó un rato, mientras se masajeaba los pies. A veces, se balanceaba un poco⁶, porque aún no sabía muy bien cómo se podía mover.

Después, vio que una flor mayor, se podía poner de pie y quiso imitarla. Primero se puso de lado, luego encogió las piernas y se puso de rodillas⁷. De repente, notó que el viento la movía de un lado a otro... ¡casi se cayó!⁸. Pero nuestra amiga la semilla consiguió aguantar y se fue levantando poco a poco. Primero puso un pie en el suelo y apretó muy fuerte contra él⁹, para que el viento no la tirara. Luego, se fue levantando poco a poco, poniendo el otro pie en el suelo¹⁰. Aún se movía de lado a lado por el viento, aunque ahora lo hacía muy suave¹¹. Era más fuerte y el viento no la podía tirar. La semilla estaba de pie y veía el bosque mucho mejor, miraba a un lado... al otro...¹² y todo le parecía muy bonito. Quiso tocar una mora que estaba colgada de un matorral y comenzó a levantar los brazos para poder cogerla¹³, la mora estaba muy alta, ¡no llegaba! Se puso de puntillas y siguió intentándolo, se estiró y estiró hasta que logró tocar una esquinita de la mora con sus manos¹⁴. Pero, de pronto, sintió mucho mucho cansancio y se fue tumbando muy despacito en el suelo, mientras el viento la movía¹⁵. Nuestra amiga, la semilla, había vivido una gran aventura y tenía que descansar para poder jugar otro día”.

	<p>Posibles movimientos:</p>
Vuelta a la calma	Se realiza en el final del propio cuento motor. Recogeremos el material. (3 minutos)
Asamblea final: despedida	<p>(En clase)</p> <p>Asamblea final: contar cómo se han sentido los alumnos y alumnas. Despedida: deberán chocarse la mano, abrazarse, etc. (a libre elección) unos a otros. (5 minutos)</p>

<i>Sesión nº 3: “¡Descubre mi sombra”</i>	<i>Fecha: Pendiente</i>
<i>Objetivos</i>	<p><i>Generales:</i> 2, 3, 5, 6 y 7.</p> <p><i>De área:</i> A) 2 y 4. B) 1 y 2. C) 1 y 2.</p>
<i>Contenidos</i>	<p>A) 1, 2, 4, 5, 9 y 12. B) 1, 2 y 3. C) 1, 2, 3, 4 y 5.</p>
<i>Recursos: Materiales e instalaciones</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Proyector o foco de luz. • Sábana blanca. • Soporte o cuerdas. • Equipo de música. • Bloques de gomaespuma. • Marionetas hechas por ellos mismos.

<i>Fase</i>	<i>Descripción</i>
<i>Entrada: Asamblea inicial</i>	<p>Saludo: qué tal estamos.</p> <p>Asamblea:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Normativa: los infantes recordarán cuales son las normas básicas que deben respetar. (Anexo I). • Qué vamos a hacer hoy. (3 minutos)
<i>Parte principal</i>	<p>Primero destruiremos el muro que nos dejará ver lo que hay preparado al otro lado de la sala. (1-2 minutos)</p> <p>Luego nos encontraremos con un teatro de sombras en el que, a través de grupos pequeños (los de las sesiones de 40 minutos), irán haciendo actuaciones a sus compañeros y compañeras. Habrá un reto y será que los demás tienen que adivinar qué estamos imitando detrás de la sábana. Si vemos que algún grupo no sabe qué hacer les ayudaremos. (12 minutos)</p>

<i>Vuelta a la calma</i>	Se realiza al final de la sesión con el juego con las sombras a través de un juego titulado “Nos vamos a dormir”. El alumnado cogerá la marioneta que haya hecho previamente en la sesión X, se colocarán mirando a la pared y detrás tendrán el foco de luz. Primero tendrán que tener la marioneta muy alto y luego deberán bajar poco a poco imitando que se quedan dormidos. (3 minutos)
<i>Asamblea final: despedida</i>	(En clase) Asamblea final: contar cómo se han sentido los alumnos y alumnas. Despedida: deberán chocarse la mano, abrazarse, etc. (a libre elección) unos a otros. (5 minutos)

Anexo III “Taller creativo 20 minutos”

<i>Sesión nº 1: “Taller de marionetas”</i>	<i>Fecha: 6/03</i>
<i>Objetivos</i>	<p><i>Generales:</i> 3, 4, 5, 6 y 7.</p> <p><i>De área:</i> A) 1 y 4. B) 1 y 2. C) 1 y 2.</p>
<i>Contenidos</i>	<p>A) 1, 2, 4, 5, 9 y 12. B) 1, 2 y 3. C) 1 y 2.</p>
<i>Recursos: Materiales e instalaciones</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Palillos. • Telas. • Cartulinas. • Tijeras. • Pegamento. • Chapas. • Pegatinas. • Pinturas. • Hilos de lana. • Cartón.

<i>Fase</i>	<i>Descripción</i>
-------------	--------------------

<i>Entrada: Asamblea inicial</i>	<p>Saludo: qué tal estamos.</p> <p>Asamblea:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Normativa: los infantes recordarán cuales son las normas básicas que deben respetar. (Anexo I). • Qué vamos a hacer hoy: crear unas marionetas nosotros mismos con los materiales que disponemos en clase (2 minutos)
<i>Parte principal</i>	<p>Los materiales estarán previamente dispuestos por el centro de la clase, en la zona destinada al ejercicio funcional, justo detrás del muro que el alumnado deberá tirar (30 segundos).</p> <p>Una vez recogidos los bloques de goma espuma con la ayuda de los infantes que lo deseen, el alumnado se encontrará en la zona de asamblea y la docente le dará a cada uno un palo con el que podrán hacer la marioneta, aunque su realización es libre y no es necesario utilizarlo (se les indicará).</p> <p>Cuando el alumnado lo considere se acercará, comenzará a explorar los materiales que dispone y a crear su marioneta (15 minutos).</p> <p>Si observamos que algún alumno se queda bloqueado y nos demanda mucha ayuda primero le animaremos a preguntar a sus compañeros cómo lo han hecho y sino le mostraremos marionetas en la pantalla del ordenador. Se realiza de esta manera ya que nos disponemos de apenas tiempo.</p>
<i>Vuelta a la calma</i>	<p>No se realiza una actividad como tal debido al poco tiempo que disponemos.</p> <p>realizamos el “Juego del silencio”: tenemos que recoger los materiales en silencio sin que se nos oiga, incluso tenemos que andar muy muy despacio.</p> <p>Al recoger, volvemos a clase con nuestras marionetas. (2 minutos)</p>
<i>Asamblea final: despedida</i>	<p>(En clase)</p> <p>Asamblea final: contar cómo se han sentido los alumnos y alumnas.</p> <p>Despedida: deberán chocarse la mano, abrazarse, etc. (a libre elección) unos a otros. (5 minutos)</p>

Anexo IV “Sesiones 40 minutos”

Modelo sesión rincones en circuito

<i>Objetivos</i>	<p><i>Generales:</i> 1, 2, 3, 4, 5, 6 y 7.</p> <p>De área: A) 1, 2, 3 y 4. B) 1 y 2. C) 1 y 2,</p>
<i>Contenidos</i>	<p>A) 1, 2, 3, 5, 6, 9, 11 y 12. B) 1, 2 y 3. C) 1, 2, 3, 4 y 5.</p>
<i>Recursos: Materiales e instalaciones</i>	<p>1. Rincón teatro:</p> <ul style="list-style-type: none">• Casita de tela con escenario• Marionetas• Máscaras• Disfraces y accesorios• Espejo• Telas• Hilos de lana <p>2. Rincón circo:</p> <ul style="list-style-type: none">• Carpa de circo (de cartón)• Bloques de goma espuma• Colchonetas• Malabares (pelotas, etc.)• Cuerdas• Pelucas• Narices de payaso• Instrumentos• Zancos• Aros• Banco• Saltador• Bolos

	<p>3. Rincón restaurante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cocinita • Bloques de goma espuma con la intención de que sean mesas y sillas. • Menaje de cocina (platos, manteles, etc.) • Comida de juguete (madera, cartón...) • Libreta • Plastilina • Pinturas • Delantal • Gorro cocineros <p>4. Rincón representativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cartulinas • Cajas de cartón • Bolsas de basura • Cello y tijeras (tendrá la docente si lo necesitan) • Pinturas • Plastilina • Periódicos • Lana • Bloques de gomaespuma • Aros • Cuerdas • Zancos • Disfraces (pelucas, máscara, ropa, etc.) <p>5. Rincón de relajación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Colchonetas • Cojines • Mantas • Bote de la calma • Antifaces • Pelotas pequeñas • Cuentos
--	--

<i>Fase</i>	<i>Descripción</i>
<i>Entrada: Asamblea inicial</i>	<p>Saludo: qué tal estamos.</p> <p>Asamblea:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Normativa: los infantes recordarán cuales son las normas básicas que deben respetar. (Anexo I). (3 minutos)
<i>Parte principal</i>	<p>Primero, tiraremos juntos el muro que no nos deja ver todos los rincones y lo recogeremos (30 segundos).</p> <p>El alumnado tendrá asignado su grupo en cada rincón según el color al que pertenezca. Cuando la/el docente indique deberán acudir a su rincón y comenzar a jugar libremente. Dispondrán de 12 minutos en cada rincón (el total será de 24 minutos por sesión, en cada sesión pasarán por dos rincones).</p> <p>En todos los rincones tendrán libertad, pero, en el de representación se les planteará un reto según la sesión para ver cómo lo resuelven:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reto 1: Hoy somos payasos y tenemos que preparar una función en grupo, ¿qué podemos hacer con todos estos materiales para que el público se divierta? • Reto 2: Nuestros amigos del colegio Luis Amigó quieren que preparemos un escenario y les hagamos una actuación muy corta divertida en grupo ¿qué podemos hacer? * <p>Si cuando consideren que han resuelto el problema queda aún tiempo podrán jugar libremente en el rincón.</p> <p>* En el reto 2 buscamos ver si son capaces de transformar los objetos en otros materiales más que en qué hagan una actuación buena, ya que el tiempo que disponemos es muy reducido.</p>
<i>Vuelta a la calma</i>	<p>Constará de dos partes:</p> <p>Primero, el juego del silencio (ejercicio que acostumbramos a hacer en clase): Recoger tranquilamente los rincones mientras escuchamos una música relajante. Deberán moverse muy despacio sin que se les escuche (3 minutos)</p> <p>Luego, según el día realizaremos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sesión 1: ejercicio propio de la relajación en la que se trabaja la respiración: “soy un globo”. Trataremos de imitar que somos globos inflándonos (inspiro por la nariz) y desinflándonos (expiro por la boca). Además, nos acompañaremos de los brazos. Estaremos todos en silencio en círculo realizándolo.

	<ul style="list-style-type: none"> Sesión 2, 3 y 4: narración de un cuento referente a la igualdad, al conocimiento de uno mismo y a la fuerza de voluntad que encontraremos en el rincón de relajación: Daniela la pirata. (4-5 minutos)
Asamblea final: despedida	<p>Asamblea final: contar cómo se han sentido los alumnos y alumnas.</p> <p>Despedida: antes de irse deberán chocarse la mano, abrazarse, etc. (a libre elección) unos a otros. (5 minutos)</p>

Anexo V “Diario personal”

Sesión	Análisis descriptivo	Valoración	Propuesta mejora
Nº 1	<p>Hoy día 4/03 hemos realizado la 1ª sesión de 20 minutos titulada “¡Somos artistas!”.</p> <p>Primero hemos realizado la asamblea en la que hemos recordado las normas y hablado de lo que íbamos a hacer en la sesión. El alumnado ha estado muy atento escuchando ya que el nuevo proyecto les generaba muchas emociones y se ha mostrado muy emocionado por bailar, además estaban entusiasmados por conocer qué disfraces había. Luego, hemos destruido el muro (actividad que les apasiona y genera en ellos mucha emoción). Incluso algunos se adelantaron a la cuenta atrás y tiraron el muro antes (por lo que volvimos a construirlo).</p> <p>Cuando hemos recogido el muro hemos pasado a la actividad de disfrazarnos. Han escogido rápidamente ya que solo podían coger un objeto de los que había. Una vez estaban todos preparados hemos jugado a las estatuas. Es un juego que conocen y que ha servido de base para comenzar, para que se fuesen soltando. Cuando eran estatuas les hacía cosquillas, les invitaba a hacer posturas y mantener el equilibrio, etc., les ha encantado.</p>	<p>Me ha sorprendido que el uso de disfraces de tan buenos resultados en infantes que son más vergonzosos les invita a soltarse. A todos les encanta. El uso del escenario también les ha apasionado y todos tenían muchas ganas de subir por lo que respetaban con más facilidad las normas. Todos estaban disfrutando de la actividad y no había apenas conflictos debido a esto. Al ser sencilla y libre se ha conseguido que la alumna con necesidades se integre en el grupo.</p>	<p>- Cambio de escenario para evitar saltos. Mejor bancos o bloques de goma espuma con zona blanda en el suelo para posibles caídas.</p> <p>- Para estas 1ª sesiones mejor utilizar más canciones como la del “Gorila” que incitan a realizar más movimientos que solamente saltar.</p> <p>- Si se haría una progresión o hubiese más tiempo se podría hacer una coreografía en grupo para que creasen y conociesen más movimientos.</p>

	<p>Una vez ya habíamos calentado con esta actividad hemos pasado a explicar la siguiente. La idea de subirse a un escenario les ha apasionado y todos tenían muchas ganas de subir, por lo que trataban de respetar las normas e imitar a los demás, sino no podían subirse. Quien quería subir levantaba la mano y yo les indicaba, así hasta que han subido todos. En el escenario la mayoría de los niños saltaban, aunque había otros que realizaban movimientos que indicase la canción e incluso bailaban pequeñas coreografías. Como una niña que se puso a bailar sevillanas, lo que me sorprendió porque suele ser muy vergonzosa (el disfraz le ha ayudado mucho).</p> <p>Al acabarse el tiempo hemos recogido y hemos vuelto a clase, dónde hemos hecho la asamblea final. En la asamblea han destacado que les ha encantado bailar y disfrazarse, además que no se han peleado y lo han pasado muy bien.</p>		
Nº 2	<p>Hoy día 5/03 hemos realizado la 2ª sesión de 20 minutos dedicada al Body Balance.</p> <p>Primero hemos hablado en la asamblea inicial sobre las normas y lo que íbamos a hacer. Como era una actividad que ya habíamos realizado ellos mismos han ido contando lo que recordaban.</p> <p>Luego hemos pasado a destruir y recoger el muro, que les sigue apasionado. Les crea muchas emociones y "ansiedad" por tirarlo y comenzar.</p> <p>Así, hemos comenzado la sesión. Hemos estado corriendo de lado a lado de la sala de diferentes formas. Algunos se lo tomaban como competición y no lo realizaban de la manera que se les indicaba, por lo que hemos parado el juego un momento para comentarlo y les hemos dicho</p>	<p>Como de costumbre la actividad de correr y soltarse les apasiona. He notado mejoras con respecto a la primera vez que realizamos esta sesión, aunque el alumnado que "molestó" la otra vez lo ha vuelto a hacer. Tienen el impulso de comentar todo lo que se les pasa por la cabeza e interactuar con el resto y les cuesta mucho concentrarse. Aunque es cierto que la música ha marcado un antes y un después porque les ha ayudado a mantener la atención en la actividad. Me imagino, que con más práctica se irían notando más mejoras e incluso podríamos crear un cuento con sus respectivos movimientos de Body balance conjuntamente toda la clase.</p>	<p>- El hecho de canales previamente a la actividad a ayudado a que estuviesen más concentrados en la actividad de Body Balance.</p> <p>- Sería muy bonito crear una unidad didáctica dedicada a los cuentos motores y Body balance para que fuesen conociendo más historias, exploran más movimientos y mejorasen. Pero, no disponemos de tiempo.</p> <p>- La utilización de antifaces ayudaría, pero cuando ya se hubiesen practicado varias veces para que el alumnado que más bloqueado se sienta no se paralice ante la actividad.</p>

<p>que si no cumplen la “orden” no podrán jugar, así ha salido mejor. Luego, se han tumbado en el suelo (ya que nos disponemos de colchonetas para todos) y he comenzado a leer el cuento. Al acabar he puesto la música y les he invitado a cerrar los ojos y a hacer los movimientos que imaginaran según lo que les contaba y la música. Como la otra vez, algunos se han quedado bloqueados y han tendido a imitar al resto. Pero esta vez, han estado más concentrados, pocos han sido los que han hablado y si molestaban al resto les echaba fuera de la actividad un rato pequeño para que se diesen cuenta de que si no cumplían las normas no podían jugar. Este “castigo” ha funcionado bastante bien. Cuando hablaron algunos de ellos indicaron que eran el objeto, animal o planta que se les iba ocurriendo mientras les contaba la historia, por lo que les he invitado a no decirlo en alto y a pensarlo (hecho que a un pequeño grupo les cuesta mucho porque tienen el impulso de hablar).</p> <p>En general, es una actividad que les cuesta porque requiere de mucha atención, concentración y representaciones en sus mentes que a veces se les hace difícil. Esta vez, yo no he hecho ningún movimiento, aunque algunos me miraban esperando a imitarme. Me he ayudado de una alumna que se concentra muy bien, tiene creatividad y suele hacer esta actividad y las de relajación segmentaria genial. Muchos alumnos han tendido a imitarla.</p> <p>La parte de relajación a algunos les ha dado risa, curiosamente son los más “movidos de la clase”. Per ha sido gracioso escuchar como otros alumnos les echaban la bronca porque no les dejaban hacer la actividad.</p>		
--	--	--

	<p>Cuando ha acabado la sesión hemos vuelto a clase y hemos hablado. Han comentado que esta vez lo han hecho mejor, aunque no les ha gustado que algunos hablasen y les molestasen. Otros han dicho que les cuesta un poco porque quieren moverse y así tienen que estar muy quietos. También les ha gustado mucho la música, lo que pienso que les ha ayudado a concentrarse.</p>		
Nº 3	<p>Hoy día 6/03 hemos realizado la sesión de taller creativo. Primero hemos destruido el muro. Al caer hemos observado como había distintas cajas al otro lado, por lo que he hecho una pequeña asamblea en la que he explicado rápidamente qué materiales podían encontrar para hacer sus marionetas o, si lo preferían, accesorios para disfrazarse (aunque todos han acabado haciendo marionetas).</p> <p>Al acabar les di un palo a cada uno y comenzaron a coger el material, a manipularlo, a conocerlo, etc. La mayoría del alumnado comenzó rápidamente a pensar qué hacer y cómo podían construirlo. Venían corriendo a donde estábamos las docentes para explicarnos qué iban a construir. Sin embargo, varios alumnos se quedaron bloqueados y me demandaban mucha ayuda (eran los que siempre demandan mucho de los adultos para cualquier tipo de actividad), así que decidí acompañarles a ver cómo estaban haciendo otros compañeros para que les ayudasen. Así, algunos se quedaron con sus compañeros imitando lo que hacían y otros dos me acompañaron al ordenador a ver algún ejemplo de marioneta. Vieron alguna que les gustaba, hablaron conmigo sobre cómo podían hacerlo y comenzaron. Me sorprendió que necesitasen tanta ayuda ya que justo unos días antes habíamos visto un teatro de sombras y habían conocido las distintas marionetas, pero es</p>	<p>En esta 1ª sesión he podido observar que los que menos dificultades mostraban eran los que más creativos se muestran en el resto de las clases y áreas. El alumnado ha realizado variedad de marionetas, de animales, personajes de sus dibujos favoritos, gigantes, etc. Además, ha habido variedad de construcciones con distintos materiales. Algunos realizaban los brazos y piernas con lana, otros con cartón, otros dibujaban y pintaban la marioneta y le pegan el palo, otros utilizaban las chapas como ojos, etc. Varios alumnos han explorado el material para más allá que crear la marioneta. Por ejemplo, se han puesto a mirar a través de fieltro de colores indicando que veían de otro color. Lo que ha invitado a toda la clase a descubrirlo.</p> <p>La alumna con necesidades ha estado integrada en el grupo y ha disfrutado explorando, tocando cada material.</p> <p>Hay que destacar que, de nuevo, en esta actividad no ha habido apenas conflictos y también se han ayudado los unos a los otros. Aunque en ocasiones necesitaban ayuda del adulto.</p>	<p>- Quizá habría que hacerlo por grupos pequeños ya que de esta forma se copiaban entre ellos. Si estuviesen en menor grupo y cada uno en un espacio quizá se podría mejorar, aunque la ayuda entre ellos me ha gustado.</p> <p>- Sería muy interesante seguir trabajando con pequeños talleres para ver cómo van progresando, incluso ver si al final de la intervención mejoran la marioneta o la hacen de otra forma.</p> <p>Por último, comentar que el alumnado ha querido hacer un teatro, querían continuar. Se podría realizar concretamente si hubiese más tiempo (les invité a hacerlo en las sesiones de 40 minutos).</p>

	<p>verdad que suelen ser dos niños que necesitan mucho empuje y ánimo por parte del adulto.</p> <p>Cuando pasó el tiempo recogimos y volvimos a clase. Allí, enseñamos todas las marionetas que habíamos realizado. Sin embargo, hubo unos pocos alumnos que no pudieron acabar, así que conjuntamente, hablando en grupo, decidieron que si yo les dejaba se iban a llevar material a casa para terminarlás. Yo accedí ya que me pareció una propuesta muy buena, lo cogieron y unos días después las trajeron para que las viésemos.</p> <p>Ha sido una actividad que al principio les generó miedos, pero que en cuanto empezaron les encantó a todos.</p>		
Nº 4	<p>Hoy día 11/03 hemos realizado la 1ª sesión de 40 minutos.</p> <p>Primero hemos realizado la asamblea inicial en la que hemos hablado de las normas de la sala y de qué veíamos que había por toda la sala (los rincones). Han comentado lo que pensaban que era y lo que podían hacer con ellos. Además, le he indicado a qué grupo pertenecían y les he dado el gomet que les pertenecía.</p> <p>Luego hemos pasado a destruir el muro, actividad que les encanta y que aún siguen tendiendo a adelantarse ya que les produce mucha tensión emoción destruirlo.</p> <p>Cuando lo hemos recogido han acudido al rincón que les tocaba (según el color que había pegado en cada cartel).</p> <p>Los grupos que han acudido al rincón del circo eran los que más desenvueltos se les veía. Han realizado actividades del tipo somos acróbatas y payasos, han corrido, saltado, creado un escenario y tocado instrumentos (es el rincón que más he apreciado que conocen y disfrutan).</p> <p>Los grupos que han acudido al teatro han disfrutado más disfrazándose y solo una niña conocía las marionetas.</p>	<p>Como esperaba los que se muestran más activos y tienden a comenzar las actividades eran los que mejor se han desenvuelto y guiaban a su grupo.</p> <p>Me ha sorprendido que en el rincón del restaurante se veían muy perdidos, como si no conociesen qué roles hay o qué era un restaurante (pese a que habíamos hablado sobre ello y en el paisaje de medio ambiente del aula suelen jugar a ello).</p> <p>Pensaba que iba a ser el que mejor funcionase porque suelen jugar simbólicamente, pero me han comentado que en sus casas no juegan a eso. Sin embargo, si había un niño que ha hablado sobre los restaurantes y que al acudir al rincón ha dicho que él quería ser un cantante de rock porque una vez había estado con sus padres en uno y habían visto tocar a un grupo, por lo que se puso a bailar y cantar disfrazado, imitando que estaba en un escenario. También repartió los roles entre su grupo.</p> <p>De nuevo, los disfraces es lo que más gusta y les ayuda a meterse</p>	<p>- Pese a haber trabajado todos los rincones en el restaurante tienden a quedarse más bloqueados. Solo suelen hacer el rol de cocinero/a. Quizá habría que dedicar más tiempo en la asamblea para hablar conjuntamente y recordarlo.</p> <p>- Me ha parecido que el rincón del circo había demasiados bloques de goma espuma, por lo que será mejor repartirlos por todos los grupos.</p> <p>- Se me ha hecho difícil preparar la sala rápidamente porque es otra estructuración con y otro grupo acaba de salir justo cuando teníamos que haber empezado nosotros. Sería mejor disponer de algo más de tiempo. Además, al no poder pegar cosas en la pared la sala quedaba algo vacía y sosa, con poca alegría.</p> <p>- Quizá podría entrar yo a los grupos a manipular y jugar con ellos para animarles a realizar más actividades.</p> <p>- Tengo que dar una vuelta a la organización de los materiales ya que dedican mucho tiempo a disfrazarse.</p>

<p>Además, algunos me preguntaban si podían entrar a la casa (pese a haber indicado que podían tocar y jugar con todo) y para qué servía, lo que me ha dejado sorprendida ya que pensaba que muchos podrían tenerlas en su casa. En general, en este rincón no se ha realizado mucho juego dramático en esta sesión como se tenía planteado.</p> <p>Los grupos que han acudido al restaurante me han sorprendido bastante, ya que eran los que más bloqueados se quedaban. Quizá porque era un rincón que no se esperan ver en la sala de psicomotricidad dónde quieren saltar y trotar. Sí que había algún alumno que tiraba del resto y disfrutaba del juego pero en general no han jugado en grupo ni han realizado juego simbólico.</p> <p>Por último, en el rincón de representación al principio se veían algo agobiados porque decían no saber resolver el reto y han necesitado mucho mi ayuda para guiarles. Una vez les he ayudado a plantear los pasos que podían seguir sí que han jugado. Aunque todos han tendido a ser acróbatas o a bailar.</p> <p>Cuando se ha acabado el tiempo hemos recogido, actividad que cuesta mucho ya que son bastantes materiales si los vemos de manera global y algunos tienden a seguir jugando. Como nos ha dedicado mucho tiempo recoger decidí realizar una pequeña actividad de relajación (ya la tenía prevista por si no nos daba tiempo el cuento) "Soy un globo" que ya conocían y realizaron muy bien. Luego, pasamos a la asamblea final en la que hablamos de qué era lo que más nos había gustado y lo que no, si habíamos ayudado a los demás, jugado en grupo, etc. En general los alumnos comentaron que les había gustado mucho el circo y el de representación, porque podían saltar,</p>	<p>en el papel que tienen pensado ser.</p> <p>Pienso que realicé la división de los grupos correctamente ya que he podido apreciar como se ayudaban mutuamente y alguno tiraba del resto para animales. por ejemplo, en el rincón del teatro ha habido una niña que les ha animado a hacer un pequeño teatro con marionetas, y les ha explicado cómo se podía jugar con ellas. En el del circo ha habido un niño que ha mostrado al resto los materiales y les ha dicho qué podían hacer, conjuntamente han realizado una pequeña actuación. Y, en el de representación, (que creo es el más difícil ya que deben cumplir un reto) un niño ha tirado de los demás para conseguir resolver el reto. Les ha indicado los pasos y les ha dicho qué personajes podían ser. Esto no significa que estos niños hayan mandando, pero sí han ayudado al resto a animarse y pensar conjuntamente qué podían hacer.</p> <p>La niña con necesidades ha jugado más individualmente ya que se disfrazaba y dedicaba toda la sesión a bailar. Ha sido necesario acudir con ella a su grupo para tratar de integrarla más. Hablábamos sobre qué papel podía ser cada uno en su grupo, pero en seguida se iba, aunque al menos decía que estaba actuando como el personaje que habían decidido conjuntamente.</p>	<p>- En la asamblea final me ha sorprendido que al hablar de los juegos que realizan en casa casi todos me han dicho que no juegan ni a cocinitas, ni a casitas, etc. Quienes me han dicho que sí (han sido tres) eran las que más a gusto y desenvueltas se les veía en el rincón de restaurante.</p> <p>- Es necesario enseñarles materiales que encuentran el rincón de relajación, ya que solo acuden a tumbarse y mejorar la parte de recogida de materiales.</p>
--	---	--

	<p>correr, dar volteretas, etc. Y que lo que menos que algunas veces se habían peleado por los materiales. Así que hablamos de cómo podríamos compartirlos y que en la sala de psicomotricidad también podemos bailar, hacer teatros, imitar las actividades y las profesiones de los mayores, etc.</p> <p>En general la actividad ha salido como me imaginaba. Han dedicado mucho tiempo a explorar qué había en cada rincón, han jugado más individualmente y han tirado del grupo los niños que me imaginaba. Espero que con las siguientes sesiones se note una mejoría en estos aspectos y disfruten más del juego dramático y el simbólico, puesto que del resto de juegos planteados ya se nota que disfrutaban.</p>		
Nº 5	<p>Hoy día 12/03 hemos realizado la 2ª sesión de 40 minutos. Hemos realizado la misma organización que en la anterior sesión, aunque en esta sesión hemos dedicado más tiempo a hablar de qué podemos hacer y qué personajes podemos ser en los rincones y les he hablado de las mejoras que había puesto. Ahora los disfraces se encontraban en el medio de la sala, podían acudir si querían coger uno e ir a jugar. Y, en el rincón del circo ahora había menos bloques de goma espuma para repartirlo en los demás grupos.</p> <p>Me he fijado que estas dos mejoras han resultado positivamente ya que una alumna que odia los disfraces se ha integrado más en el grupo y ha jugado, además les han dedicado menos tiempo y en el circo han explorado otros materiales, así como que en los otros grupos han utilizado los bloques como mesas, sillas, escenario, etc.</p> <p>En el rincón del teatro un grupo ha realizado al final de la sesión un pequeño teatro, aunque de manera</p>	<p>He podido observar como las mejoras que había pensado en la anterior sesión han surgido efecto.</p> <p>Además, al haber dedicado un poco más de tiempo a la asamblea inicial para hablar de los rincones, que podíamos hacer en ellos, que personajes podía haber, etc. He visto una mejora en las actividades de los infantes. No del tipo voy a copiar lo que han dicho mis compañeros en la asamblea, sino que les ha ayudado a soltarse y a tener nuevas ideas que les generaban las suyas propias.</p> <p>Me ha sorprendido verles mucho más motivados. Ya conocen los materiales que hay en los rincones y aprovechan más el tiempo, van directos a por lo que quieren (por lo que la organización importante). Asimismo, he modificado la disposición de los disfraces (los he puesto en el medio de la sala) lo que ha permitido que</p>	<p>- Las mejoras planteadas en la sesión han tenido su positivo efecto.</p> <p>- Quizá ahora tendríamos que pararnos a hablar más sobre el juego en equipo, cooperativamente. Porque aún es algo que les cuesta, no están en el punto madurativo (es normal debido al nivel de desarrollo en el que se encuentran).</p>

<p>más individual, sin una organización o planificación previa. Cada uno era un personaje e iban integrándolo a lo que hacía el resto del grupo.</p> <p>En el rincón del restaurante he apreciado que ya jugaban a través de roles y se les veía disfrutar muchos más, sin la necesidad de tener que correr o saltar para pasarlo bien en la sala.</p> <p>En los rincones de circo y representación han jugado prácticamente a lo mismo. Aunque en el del circo han explorado más materiales como bolos, pelotas y aros (un niño ha atado una cuerda a un aro y decía que era fuego) y en el de representación han necesitado menos mi ayuda, quizá porque eran dos grupos que ya habían estado en el circo y el teatro y se imaginaban mejor lo que podían hacer. Sin embargo, para planificar los pasos si me han llamado.</p> <p>Quando se ha acabado el tiempo he explicado el juego del silencio y hemos comenzado a recoger. Quien no cumplía tenía que recoger solo un grupo, lo que ha facilitado que dedicasen más tiempo a recoger. Pero, he de indicar que cuesta bastante, lo que es normal. Sería estupendo crear un juego para recoger, pero por tiempo no podemos.</p> <p>Al acabar se han sentado y he comenzado a leerles el cuento de Daniela la pirata. Una niña que quiere ser pirata pero el capitán de un barco no le deja porque dice que no es capaz, aunque Daniela demuestra que sí lo es, que puede hacer todo lo que él hace, incluso mejor. Les ha gustado mucho, aunque algunos tendían a interrumpir para decir lo primero que se les viniese a la cabeza.</p> <p>Luego hemos hablado conjuntamente sobre la sesión. Han comentado que juegan más en grupo y comparten más los materiales y que ya saben qué</p>	<p>estuviesen menos tiempo eligiendo el disfraz y no tuviesen el impulso de estar constantemente cambiándose.</p> <p>He visto muchas mejoras en general, los infantes disfrutaban más del movimiento y del juego dramático y simbólico. En el rincón del teatro un grupo ha realizado un pequeño teatro de brujas y animales, no estaba muy organizado pero cada uno respetaba la decisión y el papel del otro y juntos han realizado un teatro muy gracioso (quizá ha ayudado que aquí se encontraba uno de los niños que más creativo se muestra y más suele hacer estas actividades fuera del aula). En el restaurante un grupo ha jugado simbólicamente con repartición de roles, aunque aún les cuesta jugar cooperativamente.</p>	
---	---	--

	<p>pueden hacer en los rincones. Además, han dicho que lo que más les gusta es el circo y disfrazarse.</p>		
Nº 6	<p>Hoy día 13/03 hemos realizado la 3ª sesión de 40 minutos (la comparativa). Hemos realizado la sesión de la misma forma que las anteriores, aunque hoy había algo especial y es que éramos menos en clase, pero estaba otro grupo con nosotros. En la asamblea he dejado hablar a mi clase y les han explicado con todo detalle las actividades que habíamos hecho y lo que podían hacer. Luego, hemos destruido el muro que ha gustado mucho a la otra clase y se han reído todos juntos. Se mostraban algo vergonzosos y les ha ayudado a soltarse.</p> <p>Les he dejado dividirse como quisieran ya que no los conozco y se han puesto por clases, seguramente por vergüenza. Al apreciar esto les he indicado que podían jugar juntos se podían cambiar de grupo en cualquier momento. En los rincones mi clase ha estado en el de teatro y representación, puesto que son los más difíciles y no me parecía correcto meter a la otra clase en un espacio que no habían explorado nunca. La otra clase ha estado sobre todo en el de restaurante puesto que me han dicho que solían jugar y les gustaba. Les he animado a explorar el circo pero no se sentían cómodos explorando ellos solos y me pedían todo el rato ayuda y que les indicase qué actividades podían hacer. Me ha dado la impresión de que al dejarles libertad no se sentían cómodos, que querían mando directo, indicaciones, salvo un niño que a lo largo de la sesión ha jugado en todos los rincones explorando y al final se ha juntado a mi clase porque le gustaba lo que estaban haciendo. Este niño me ha parecido muy creativo (se disfrazaba</p>	<p>Me he fijado que al ser menos infantes de su mismo grupo (ya que estaban menos de la mitad) han trabajado mucho mejor en los rincones. Incluso los que más distantes solían estar de su pequeño grupo han participado conjuntamente con el resto, se han implicado más y se les ha visto disfrutar.</p> <p>Se notaban grandes diferencias entre mi grupo de experimentación y la otra clase. Por ejemplo, la otra clase tendía (salvo un niño que ha decidido juntarse con el grupo experimental ya que le gustaba más lo que estaban haciendo) a realizar actividades que ya suelen trabajar en clase. Como jugar con la plastilina, saltar con los bloques o jugar a cocinitas. En cambio, la clase experimental ha realizado durante toda la sesión, pues han estado en el rincón de teatro y de representación, un gran teatro de brujas, caballeros y animales. Asimismo, han mostrado mucha mejor organización en el tiempo. Tiempo que siempre se nos queda corto.</p>	<p>- De nuevo, el dedicar un tiempo en la asamblea inicial a hablar sobre los rincones y sobre el trabajo en equipo ha resultado muy efectivo. Además, como teníamos un grupo nuevo que no conocía las actividades que habíamos hechos mi clase se ha mostrado muy entusiasmada y les han contado todo lo que podían hacer. Mientras lo relataban se mostraban muy creativos y se les veía como en otro mundo, como si lo que estuviesen contando lo estuviesen imaginado en su mente y se encontrasen allí jugando.</p>

<p>con todo tipo de materiales, inventaba personajes, realizaba todo tipo de movimientos, exploraba movimientos con todo el cuerpo etc.) y me ha sorprendido que su profesora me dijera que era el más “travieso” y que no para quieto.</p> <p>Mi clase, junto a este niño, ha creado un teatro. Primero, en el rincón del teatro han hablado sobre qué querían ser y se han disfrazado. Han cogido las telas y la casita y han montado un escenario. Al ir con ellos me han dicho que estaban haciendo un teatro de brujas, animales y caballeros. La bruja era la mala porque quería quitarles los animales y los caballeros (que eran niños y niñas ya que al comienzo aprecié comentarios del tipo “tú no puedes ser caballero eres una niña” y, a partir de ahí, he tratado de trabajar con ellos la igualdad, que somos capaces para todo y podemos hacer todo lo que queramos) luchaban contra ella para recuperarlos. Había dos niños que eran los animales porque les encantan. Luego, al pasar al otro rincón, como he visto que estaban encantados con su teatro les he planteado el reto de la actuación. Han creado un escenario aún más grande y nos han enseñado el teatro a todos. No tenía un diálogo muy ordenado y a veces no era del todo coherente, pero han disfrutado muchísimo y han explorado con su cuerpo y movimientos, lo que me ha encantado.</p> <p>Cuando ha llegado la hora hemos recogido, que al haber menor número de niños ha funcionado mucho mejor y hemos pasado a leer el cuento Daniela la pirata. Primero, mi clase les ha hecho un resumen y luego hemos continuado leyendo. Daniela está demostrando al capitán pirata que puede hacer todos los retos que le propone y más, pero el pirata no la toma en serio. En la siguiente sesión descubriremos el final.</p>		
--	--	--

	En general en esta sesión he visto avances sustanciales en mi grupo. A parte de los juegos que ya disfrutaban han dedicado mucho tiempo al juego dramático y, ellos solos, han creado conjuntamente una pequeña actuación de teatro. He observado como mi intervención va surgiendo efecto.		
Nº 7	Queda pendiente la 3ª sesión de sombras. Pese a que no se pudo hacer como tal el 13/03 también se trabajaron las sombras en el aula. Aunque se realizó con el proyector que hay en clase y con las manos. El alumnado, en su mayoría creaba animales con sus manos y lo recreaban acompañándolo de sonido.		
Nº 8	Queda pendiente la 4ª sesión de 40 minutos.		

Anexo VI "Encuesta a la docente de cada sesión"

Sesión nº 1	Fecha: 4/03
Pregunta	Respuesta
¿Las actividades eran adecuadas para el grupo de alumnado? Tanto edad, diversidad, ritmos, etc.	Sí. Normas claras y sencillas. Pocas y claras instrucciones. Fue más complicado de seguir la última parte de la sesión (la de imitar a su compañero/a).
En general, ¿el alumnado ha mostrado interés por las actividades?	Sí. La mayoría de la clase a lo largo de casi toda la sesión.
¿La actuación de la docente ha sido correcta? En relación con normas claras y sencillas, formas de hablar y tratar al alumnado, resolución de conflictos, etc.	Sí. Sin problemas.
¿Quiénes son los alumnos o las alumnas que muestran más dificultades a la hora de realizar las actividades?	1 alumna en especial que no le gusta disfrazarse y le cuesta expresarse frente a sus compañeros.

¿Quiénes son los alumnos o las alumnas que muestran más facilidad a la hora de realizar las actividades?	Aquellos que generalmente en el aula también disfrutaban del baile y el movimiento.
En general, ¿la sesión promueve el conocimiento del cuerpo y la experimentación a través del movimiento?	Sí. Pero hubo mayor expresión cuando la canción promovía la realización de gestos. Con el resto de las canciones la tendencia general era la de saltar.
Sugerencias para mejorar la sesión u observaciones	<p>Todavía con esta edad los movimientos libres con música son limitados y varían poco. Me parece buena idea crear una coreografía en grupo para que conozcan más movimientos.</p> <p>Las colchonetas no deben de ser el escenario porque están acostumbrados a saltar en ellas. Explicar con más detenimiento la actividad de la imitación. La profesora puede ser el 1º ejemplo. Esta es una actividad que generalmente les cuesta mucho.</p>

<i>Sesión nº 2</i>	<i>Fecha: 5/03</i>
<i>Pregunta</i>	<i>Respuesta</i>
¿Las actividades eran adecuadas para el grupo de alumnado? Tanto edad, diversidad, ritmos, etc.	<p>He encontrado alguna dificultad, aunque algo menos que la primera vez. Quizá habría que proponerles algo más sencillo de imaginar para ellos. Por ejemplo, algún cuento con animales u objetos más cotidianos.</p> <p>Sin embargo, la respuesta al cuento, sobre todo al principio, fue buena y lograron concentrarse la gran mayoría.</p>
En general, ¿el alumnado ha mostrado interés por las actividades?	Si, pero como con todas las actividades, necesitan tiempo y repetición para llegar a interiorizarlas.
¿La actuación de la docente ha sido correcta? En relación con normas claras y sencillas, formas de hablar y tratar al alumnado, resolución de conflictos, etc.	Si, sin problemas. Quizás para lograr captar la atención de todo el alumnado sería buena idea hablar un poco más alto y cambiar la voz, modularla para que no pierdan el hilo de la historia.

	Pero la sesión fue llevada con calma y explicando de forma adecuada las actividades. La calma mostrada en la explicación se transmite al alumnado.
¿Quiénes son los alumnos o las alumnas que muestran más dificultades a la hora de realizar las actividades?	Los que muestran más timidez para expresar con su cuerpo y los que quieren “locura” en los ejercicios de psicomotricidad. Les costaba concentrarse. Y aquellos que muestran dificultades para comprender el lenguaje cuando la forma de transmisión es únicamente oral.
¿Quiénes son los alumnos o las alumnas que muestran más facilidad a la hora de realizar las actividades?	Aquellos con más capacidad de concentración y representación mental.
En general, ¿la sesión promueve el conocimiento del cuerpo y la experimentación a través del movimiento?	Si, ya que al no presentar ningún estímulo más que el oral, promueve la imaginación y la experimentación.
Sugerencias para mejorar la sesión u observaciones	Como he dicho antes, comenzar con historias que narren escenarios más conocidos para ellos, y que sean un poco más cortas.

<i>Sesión nº 3</i>	<i>Fecha: 6/03</i>
<i>Pregunta</i>	<i>Respuesta</i>
¿Las actividades eran adecuadas para el grupo de alumnado? Tanto edad, diversidad, ritmos, etc.	Me sorprendió que no se mostrase ninguna forma de crear una marioneta y que sería totalmente libre. Pensaba que iba a salir peor de lo que resultó al final. Aunque había bastante diferencia entre el grupo. Algunos se quedaban totalmente bloqueados y frustrados, por lo que demandaban mucha ayuda. Con algún consejo que les di ya se mostraron más calmados y realizaron la actividad.
En general, ¿el alumnado ha mostrado interés por las actividades?	Sí. El hecho de tener material nuevo en la sala, no conocerlo y poder hacer con él lo que quisieran les motivó.
¿La actuación de la docente ha sido correcta? En relación con normas claras y sencillas, formas de hablar y tratar al alumnado, resolución de conflictos, etc.	En relación con las normas no puedo comentar porque era algo muy libre en lo que no tuviste a penas actuación. Sin embargo, a la hora de resolver conflictos y ayudar al alumnado te mostraste tranquila y cercana.

¿Quiénes son los alumnos o las alumnas que muestran más dificultades a la hora de realizar las actividades?	Los que de normal suelen demandar siempre la atención y ayuda de los docentes y los que parece que no suelen experimentar con este tipo de material.
¿Quiénes son los alumnos o las alumnas que muestran más facilidad a la hora de realizar las actividades?	Los que disfrutan realizando actividades de este tipo y se nota que suelen practicarlas.
En general, ¿la sesión promueve el conocimiento del cuerpo y la experimentación a través del movimiento?	Para mí promueve la motricidad fina y quizá el conocimiento del cuerpo, pero porque tienen que crear una marioneta que contenga diferentes partes de un "cuerpo".
Sugerencias para mejorar la sesión u observaciones	Quizá al comienzo de la actividad se podría mostrar en grupo todos los materiales que podemos utilizar ya que muchos no los habían visto nunca.

<i>Sesión nº 4</i>	<i>Fecha: 11/03</i>
<i>Pregunta</i>	<i>Respuesta</i>
¿Las actividades eran adecuadas para el grupo de alumnado? Tanto edad, diversidad, ritmos, etc.	<p>En los rincones no se juega con los materiales de la forma en que se debería (de acuerdo a la temática) porque tienen muchos estímulos, debido a los materiales que hay. Cuando tienen tantos materiales con los que interactuar el juego se desvirtúa ya que quieren manipular todo y lo hacen de forma rápida para no perder el tiempo.</p> <p>Quizás si en el rincón de las marionetas solo hubiera marionetas y no disfraces se hubieran centrado en ellas, pero los disfraces son un estímulo demasiado atractivo para ellos.</p> <p>También, aunque inevitable, el hecho de estar viendo jugar a los demás con otros materiales les "distrae" y tienden a imitarse entre ellos.</p> <p>Quizás una mayor activación de ideas previas de qué es cada lugar, qué se hace, qué se puede hacer, si han ido alguna vez a algún sitio así, qué normas hay en cada uno de esos lugares, etc. les hubiera ayudado.</p> <p>Tengamos también en cuenta que ha sido una 1ª sesión, y las primeras veces estas actividades tan complejas no suelen salir como se espera. Creo que con la práctica se habrían cumplido los objetivos propuestos.</p>

En general, ¿el alumnado ha mostrado interés por las actividades?	Si, en general todos estaban dispuestos a participar y jugar.
¿La actuación de la docente ha sido correcta? En relación con normas claras y sencillas, formas de hablar y tratar al alumnado, resolución de conflictos, etc.	Si, normas claras y sencillas y bien transmitidas al alumnado.
¿Quienes son los alumnos o las alumnas que muestran más dificultades a la hora de realizar las actividades?	Quienes no se disfrazan, los más vergonzosos que les cuesta expresar con su cuerpo y palabras si hay un grupo de más de 2 personas y los que más les cuesta respetar las normas de juego. Para que una actividad de este estilo tenga éxito los alumnos/as deben respetar las normas de funcionamiento. Con que haya únicamente uno o dos que no las respeten, de nuevo, puede ser que el resto tienda a imitarles.
¿Quienes son los alumnos o las alumnas que muestran más facilidad a la hora de realizar las actividades?	Los que habitualmente muestran más habilidad para expresarse libremente de forma corporal (cantando, bailando, actuando, etc.)
En general, ¿la sesión promueve el conocimiento del cuerpo y la experimentación a través del movimiento?	Sí, pero quizás les haya costado más el rincón del restaurante porque no están acostumbrados a él en la sala de estimulación. Me explico, es un rincón o un juego al que suelen recurrir en el aula, sin embargo, no sabían cómo actuar en la clase de estimulación. Puede ser que el verlo en un lugar diferente les “descolocara”.
Sugerencias para mejorar la sesión u observaciones	En la parte de la asamblea quizás sería una buena idea activar conocimientos previos y hablar sobre los rincones como he comentado antes, prepararlos para el juego, darles pistas. Quizás limitaría también el número de materiales para que no tengan tantos estímulos y se centren en unos juegos concretos.

<i>Sesión nº 5</i>	<i>Fecha: 12/03</i>
<i>Pregunta</i>	<i>Respuesta</i>
¿Las actividades eran adecuadas para el grupo de alumnado? Tanto edad, diversidad, ritmos, etc.	Sí. Las principales dificultades de la sesión anterior se solventaron al hablar de los rincones en la asamblea inicial.

En general, ¿el alumnado ha mostrado interés por las actividades?	Si, porque conocían los materiales y sabían qué se esperaba de ellos en cada rincón.
¿La actuación de la docente ha sido correcta? En relación con normas claras y sencillas, formas de hablar y tratar al alumnado, resolución de conflictos, etc.	Al igual que el otro día, sí. El momento más costoso es el de recoger los materiales, quizás sería una buena idea inventar algún juego o historia, o realizar alguna actividad que les ayude a recoger (porque seguir jugando con los materiales es demasiado atractivo).
¿Quiénes son los alumnos o las alumnas que muestran más dificultades a la hora de realizar las actividades?	Se repite el patrón del día anterior.
¿Quiénes son los alumnos o las alumnas que muestran más facilidad a la hora de realizar las actividades?	Igual que en la sesión anterior, pero poco a poco a todos en general se les ve más “suelos” y dispuestos a participar. Estas actividades de expresión ven sus frutos con el paso de las sesiones.
En general, ¿la sesión promueve el conocimiento del cuerpo y la experimentación a través del movimiento?	Si, en todos los rincones.
Sugerencias para mejorar la sesión u observaciones	No variar los materiales hasta que conozcan bien el funcionamiento de la sesión. Cuando se sientan cómodos con las normas y funcionamiento creo que empezarán a experimentar mejor y sacar más partido a las propuestas.

<i>Sesión nº 6</i>	<i>Fecha: 13/03</i>
<i>Pregunta</i>	<i>Respuesta</i>
¿Las actividades eran adecuadas para el grupo de alumnado? Tanto edad, diversidad, ritmos, etc.	Como comenté en el otro cuestionario las principales dificultades se han solventado hablando conjuntamente en la asamblea, por lo que las veo adecuadas para todo el grupo. Es cierto que la mayoría de los alumnos del grupo de la otra clase se mostraban más tímidos y pasaban más tiempo descubriendo qué materiales había, como mi grupo en la 1ª sesión. Aunque les ayudó la asamblea inicial puesto que mi grupo les decía qué había, a qué podían jugar, etc.

En general, ¿el alumnado ha mostrado interés por las actividades?	Sí. Aunque la otra clase disfrutaba más realizando actividades más sencillas en los grupos, como un grupo pequeño que se quedó jugando con la plastilina sin atender a la temática.
¿La actuación de la docente ha sido correcta? En relación con normas claras y sencillas, formas de hablar y tratar al alumnado, resolución de conflictos, etc.	Al igual que el otro día, sí. El momento más costoso vuelve a ser el de recoger los materiales. Aunque entendemos que por poco tiempo no se puede realizar un cuento. El juego del silencio les ayuda, pero al ser mucho material se desconcentran rápidamente.
¿Quiénes son los alumnos o las alumnas que muestran más dificultades a la hora de realizar las actividades?	El grupo de la otra clase quizá por que no conocían estas actividades, era algo totalmente nuevo, y no han realizado actividades propias de expresión corporal como mi grupo.
¿Quiénes son los alumnos o las alumnas que muestran más facilidad a la hora de realizar las actividades?	Igual que en la sesión anterior, poco a poco a todos en general se les ve más “suelos” y dispuestos a participar. Además, refiriéndome a mi grupo, les ha ayudado el hecho de ser un grupo más reducido, se concentraban más y la implicación era mayor.
En general, ¿la sesión promueve el conocimiento del cuerpo y la experimentación a través del movimiento?	Sí, en todos los rincones. Es cierto que en el grupo de la otra clase era necesario intervenir más para que no se centrasen en jugar a la plastilina de la misma forma que juegan en el aula.
Sugerencias para mejorar la sesión u observaciones	Creo que el hecho de que los disfraces estén ahora en el medio, como en la sesión anterior, ha ayudado a que le dediquen menos tiempo a qué ponerse y a cambiarse y disfruten más del juego en los rincones. Mi grupo se siente más cómodo con las normas y funcionamiento y se nota un progreso. Me imagino que con la otra clase también resultaría con el paso del tiempo.

Anexo VII “Tabla de observación del alumnado”

“Tabla inicial grupo experimental”

Leyendas:

Área motriz	
Área cognitiva	
Área afectivo-social	

Área comunicativa	
-------------------	--

1	Nadie lo hace nunca.
2	Algunos alumnos o alumnas en ocasiones, con dificultad.
3	La mayoría del alumnado con dificultad.
4	La mayoría del alumnado sin dificultad.
5	Todo el alumnado sin dificultad.

<i>Elementos evaluativos</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>Observaciones</i>
<i>Utilizan recursos gestuales (conciencia corporal).</i>			X			La mayoría acompaña la comunicación verbal con gestos. Muestran dificultades a la hora de jugar para imitar a personajes que van inventando. Hay algún alumnado que lo hace y el resto del grupo tiende a imitarle.
<i>Utilizan y exploran sus posibilidades de movimiento.</i>			X			Hay unos pocos que lo realizan sin problemas, se muestran abiertos, pero otros se quedan más bloqueados y tienden a sentarse y tocar todos los materiales que hay.
<i>Utilizan movimientos y desplazamientos armoniosos y rítmicos.</i>		X				Muestran dificultad para seguir un ritmo, van a la “locura”.
<i>Realiza acciones corporales</i>				X		Hay pocos alumnos que se quedan bloqueados y evitan realizar acciones corporales más complejas. Tienden a sentarse y a andar lentamente.
<i>Son capaces de pasar de una actividad de gran movimiento a una situación relajada.</i>		X				En general les cuesta muchísimo, quieren seguir interactuando de forma “alocada”.

<i>Se manifiestan imaginativos y creativos en sus juegos.</i>		X			Unos pocos se muestran así e invitan a jugar a los demás. El resto suele seguir a este alumnado y otros se muestran fuera de su pequeño grupo.
<i>Se relacionan y transforman los objetos (sentido creativo).</i>		X			Quizá es el aspecto en el que más dificultad he encontrado. No conocían muchos materiales y tenían la tendencia de venir a preguntarme qué era y para qué servía.
<i>Se relacionan adecuadamente con el espacio: respetan la zona delimitada, organizan su acción en ella, la organizan, etc.</i>			X		He notado, de forma general, dificultad para organizar el espacio y las acciones en el mismo.
<i>Organizan el juego según el tiempo que disponen.</i>	X				No controlan la noción del tiempo por lo que les es difícil. Si es cierto que les iba indicando cuánto tiempo les quedaba y alguno comentaba que tenían que darse prisa para acabar lo que estaba haciendo.
<i>Respetan a sus compañeros/as.</i>				X	Como hemos trabajado estas normas en anteriores proyectos es lo que más observo que realizan sin dificultad.
<i>Son capaces de pedir ayuda y de ayudar a los demás.</i>			X		Piden ayuda a docentes, pero les cuesta entre el grupo de iguales.
<i>Comparten y cuidan el material.</i>			X		Compartir es un reto para ellos cuando solo hay uno y quieren jugar varios. Este ítem se une al de cooperar porque quieren jugar individualmente.
<i>Respetan las normas de convivencia.</i>				X	
<i>Muestran interés por el trabajo en grupo, coopera.</i>			X		Muchos de ellos preferían jugar individualmente.

<i>Presentan autonomía a la hora de realizar actividades.</i>		X			El hecho de no ser una actividad estructurada (están acostumbrados a ello) a muchos les supone un reto, se quedan sin saber qué hacer en los 1º momentos de la sesión. Luego tienden a imitar.
<i>Participan adecuadamente.</i>				X	Todo el alumnado suele participar, aunque sea a su manera.
<i>Aportan ideas.</i>		X			Muy pocos alumnos lo hacen. En general los más expresivos y activos.
<i>Escuchan activamente.</i>				X	Pese a que algunos presentan poca capacidad de representación mental y descentración emocional ya que tienden a cortar todo el rato al resto la mayoría lo hace.
<i>Establecen diálogos, se comunican.</i>				X	Hay varios alumnos que se mantiene más aislados del grupo en los rincones.

“Tabla final grupo experimental”

Leyendas:

Área motriz	
Área cognitiva	
Área afectivo-social	
Área comunicativa	

1	Nadie lo hace nunca.
2	Algunos alumnos o alumnas en ocasiones, con dificultad.
3	La mayoría del alumnado con dificultad.
4	La mayoría del alumnado sin dificultad.
5	Todo el alumnado sin dificultad.

<i>Elementos evaluativos</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>Observaciones</i>
<i>Utilizan recursos gestuales (conciencia corporal).</i>				X		La mayoría del alumnado acompaña su comunicación verbal con recursos gestuales. Se nota una mejora a la hora de imitar a personajes, con movimientos más exagerados y una mayor conciencia corporal, utilizan todo el cuerpo.
<i>Utilizan y exploran sus posibilidades de movimiento.</i>				X		La mayoría del grupo lo realiza sin dificultad, se ha notado mejoría en aquellos alumnos que se mostraban más tímidos ante el resto, que temían expresarse con su cuerpo. Ahora participan con el grupo y utilizan todo el cuerpo.
<i>Utilizan movimientos y desplazamientos armonioso y rítmicos.</i>			X			Sigue siendo un grupo que tiende a realizar movimientos bruscos, que les gusta la acción. Aunque ahora organizan más sus desplazamientos, los acompañan de comunicación verbal.
<i>Realiza acciones corporales</i>				X		Se ha apreciado mejoras en aquellos alumnos que se quedaban bloqueados y realizaban movimientos corporales sencillos, aunque aún presentan dificultades para imitar acciones complejas que requieran de un repertorio de movimientos grande. Por ejemplo, a la hora de bailar tienden a saltar o realizar pasos que tienen muy bien asimilados. Aún se presentan temerosos ante nuevas acciones.
<i>Son capaces de pasar de una actividad de gran movimiento a una situación relajada.</i>				X		Se ha apreciado mejora ya que han ido organizando su juego de mejor forma y la hora del cuento les apasiona. Aún hay unos pocos que quieren seguir realizando actividades de gran movimiento y les cuesta centrarse en aquellas que requieran de relajación y tranquilidad.

<i>Se manifiestan imaginativos y creativos en sus juegos.</i>				X	Pese a que hay unos pocos que imitan al resto y aportan menos ideas he apreciado mucha más diversidad de juegos. Ahora, relatan historias con más personajes y realizan imitaciones más complejas.
<i>Se relacionan y transforman los objetos (sentido creativo).</i>				X	La mayoría da nuevas acciones o propósitos a los objetos que encuentran en el rincón, todos se relacionan. Los tocan, juegan con ellos, experimentan, etc. Unos pocos tienden a utilizar de la forma en la que están pensados, aunque si ven cómo otro alumno lo transforma tienden a imitarle.
<i>Se relacionan adecuadamente con el espacio: respetan la zona delimitada, organizan su acción en ella, la organizan, etc.</i>				X	Se aprecia una mejora sustancial a la hora de planificar y organizar la acción en el espacio. Conocen los materiales que hay y enseguida planifican lo que quieren hacer. Cada vez aprecio que respetan más la zona delimitada, no salen de ella y se muestran concentrados en su juego con el grupo al que pertenecen.
<i>Organizan el juego según el tiempo que disponen.</i>			X		Tienden a preguntar por cuánto tiempo queda, pero aún siguen sin poder acabar la actividad cómo querían y piden más tiempo.
<i>Respetan a sus compañeros/as.</i>				X	La mayoría del alumnado respeta y trata de resolver los conflictos por ellos mismos.
<i>Son capaces de pedir ayuda y de ayudar a los demás.</i>				X	He apreciado mejora a la hora de ayudarse entre ellos, se comunican y tratan de resolverlo de manera autónoma, aunque suelen acabar pidiendo ayuda al adulto. Lo que es completamente normal.
<i>Comparten y cuidan el material.</i>				X	Al tener una mayor organización en su acción he apreciado que hay menos conflictos por compartir, se pasan los objetos unos a otros y no los tratan de manera destructiva.

<i>Respetan las normas de convivencia.</i>				X	Conocen las normas y castigos y por ello tratan de cumplirlas.
<i>Muestran interés por el trabajo en grupo, coopera.</i>				X	Apenas se aprecia juego individual. Si es así suelen crear historias “alocadas” en la que hay diversidad de personajes o acciones. Disfrutan muchísimo de la actividad y lo expresan verbalmente.
<i>Presentan autonomía a la hora de realizar actividades.</i>				X	La mayoría en cuanto comienza el tiempo destinado al circuito acude al rincón y juega con autonomía, ahora piden menos ayuda al adulto.
<i>Participan adecuadamente.</i>				X	Todos participan adecuadamente. La actividad que más suele costar es la de asamblea (respetar los turnos) y la de relajación, ya que a algunos les cuesta concentrarse y realizar actividades de menor movimiento.
<i>Aportan ideas.</i>				X	La mayoría se comunica con el resto de los compañeros para aportar ideas y juegos. Unos pocos se muestran más tímidos y tienden a imitar o a hacer lo que diga el resto.
<i>Escuchan activamente.</i>				X	Unos pocos siguen mostrando poca capacidad de representación mental y descentración emocional ya que tienden a cortar al resto cuando están hablando, no respetan el turno.
<i>Establecen diálogos, se comunican.</i>				X	Quizá este sea el ítem que más ha mejorado. Se aprecia muchísima comunicación entre ellos, comunican lo que están pensando, las acciones que quieren realizar, etc. Los pocos alumnos que se mostraban más tímidos han comenzado a establecer más diálogos con el resto, aunque es cierto que no hacen de una forma más serena, sin gritar y despacio.

Anexo VIII “Cuestionario evaluación docente”:

1. En relación con la clase es:

De mal genio, sarcástica, desconsiderada	
Intolerante, irracional	
Agradable, bondadosa, rara vez pierde la paciencia	X
Alegre, contenta, posee sentido del humor	

2. La instrucción que ofrece es:

Siempre clara, completa y fácilmente comprendida por todos	X
Solo unos pocos no la comprenden	
Comprendida por unos pocos	
Tan confusa que nadie comprende	

3. ¿Es equitativa?:

Tratando a todos de forma imparcial	X
Imparcial con todos, excepto con los alborotadores	
Equitativo con la mayoría	
Muy parcial, injusto, con tendencia a tener favoritos	

4. ¿En qué grado motiva a sus alumnos?

Realiza las clases de manera tradicional (son tediosas y aburridas)	
Casi ningún alumno demuestra interés	
La mayoría de los alumnos demuestran interés	X
Las clases son interesantes y valiosas para el alumnado	

5. ¿Tiene en cuenta las características del alumnado?

Sí	X
No	
A veces	

6. ¿Es capaz de trasladar el aprendizaje a otros contextos? Aprendizajes intrínsecos

Sí	X
No	

7. ¿Muestra juegos y actividades interesantes para el alumnado?

Sí	X
No	
A veces	

Anexo IX “Encuesta inicial y final a docente”

“Encuesta inicial”

<i>Pregunta</i>	<i>Respuesta</i>
¿Qué entiendes por psicomotricidad? Con tus palabras.	Es la disciplina que se pretende el desarrollo integral del cuerpo, a nivel: cognitivo, motriz, afectivo, etc., a través del movimiento y la experimentación con el propio cuerpo.
¿Crees que se pueden trabajar todas las áreas del currículum de Infantil a través de la psicomotricidad? O, ¿se debe trabajar la psicomotricidad de forma aislada?	Entiendo que debe ser transversal. Si con ella se pretende el desarrollo integral de cada alumno/a, no puede desligarse del resto de áreas curriculares.
¿A qué crees que deben atender los propósitos de la psicomotricidad en el aula?	A potenciar el desarrollo del alumno/a a todos los niveles: cognitivo, afectivo, social. La psicomotricidad es un instrumento más con el que contamos en Educación Infantil para trabajar las diferentes áreas.

Sin conocer aún el proyecto que se va a llevar a cabo, si el objetivo del mismo es fomentar la expresión corporal y la creatividad ¿qué tipo de actividades crees que se van a llevar a cabo?	Actividades que permitan el libre movimiento y la experimentación a través del cuerpo. Buscar posibilidades de acción y movimiento con diferentes materiales y propuestas.
¿Crees que el alumnado disfrutará de este proyecto?	Sin duda, experimentar es la mejor forma de aprender.

“Encuesta final”

<i>Pregunta</i>	<i>Respuesta</i>
Tras el proyecto realizado, ¿modificarías tu definición sobre psicomotricidad? ¿Sobre si se pueden trabajar todas las áreas a través de la psicomotricidad? ¿Sobre los propósitos que debe perseguir la psicomotricidad en el aula?	No, mantengo mi respuesta, tanto en la definición como en la necesidad de que debe ser transversal e incluso guiar el aprendizaje de todas las áreas.
¿Dirías que tienes una mayor confianza en la psicomotricidad?	Mayor confianza no, pero más ideas para incluirla en el aula sí.
¿Te han sorprendido las actividades que se han llevado a cabo?	Conocía casi todas las actividades que se han puesto en práctica, sin embargo, alguna de ellas sí que era la primera vez que las hacía este grupo de niños/as en concreto. Creo que esto me puede facilitar el “camino” para el curso que viene cuando las volvamos a repetir.
¿Crees que el proyecto de rediseño del aula de psicomotricidad es demasiado ambicioso ya que es un espacio que comparte toda la etapa de infantil?	Si, realmente son demasiados los materiales empleados para guardarlos en el espacio del que disponemos y siendo conscientes de que todo infantil (primer y segundo ciclo) pasa por ese aula. Además, algunas de las sesiones exigen bastante preparación de la sala, y en la mayoría de los casos únicamente está una profesora con los alumnos/as. Y la sala no puede dejarse preparada de antemano porque hay otras profesoras utilizándola.

	Si se quiere trabajar con tantos materiales igual sería necesario un proyecto más ambicioso a nivel de Infantil para que todos los niños/as las usen y así no tener que estar recogiendo y montando la sala a diario.
Tras haber visto las sesiones ¿crees que el alumnado ha disfrutado en su realización?	Sí, sin duda.
¿Plantearías de otro modo el proyecto realizado? Por ejemplo, se podría trabajar en el aula a través de temáticas en los paisajes, etc.	Dadas las limitaciones de espacio y material propondría reducir el número de materiales empleados. Por otro lado, se podría unir sin duda con los diferentes Paisajes que realizamos, hacer una programación conjunta y que los Paisajes tengan su continuación en el aula de psicomotricidad, esto enriquecería mucho el aprendizaje y le daría la oportunidad al resto de clases de poder disfrutar también de las sesiones.